UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Školní speciální pedagog a jeho přínos pro pedagogy základních škol

Bc. Aneta Laštůvková

Olomouc 2026 Vedoucí práce: Grohmann Ivana, Mgr. Bc. DiS., Ph.D.

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Grohmann Ivany, Mgr. Bc. DiS., Ph.D., a že jsem použila zdrojů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci …… ...…….....

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala mé vedoucí Grohmann Ivaně, Mgr. Bc. DiS., Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost při konzultacích a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu spolupracovat, bez nich by nebylo možné zpracovat výzkumné šetření

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Laštůvková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Grohmann Ivana, Mgr. Bc. DiS., Ph.D.
Rok obhajoby:	2026

Název práce:	Školní speciální pedagog a jeho přínos pro pedagogy základních škol
Název v angličtině:	The school special educator and his contribution to primary school teachers
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na součinnost školních speciálních pedagogů a pedagogů na základních školách. Zabývá se především otázkami efektivity jejich spolupráce. Teoretická část se zabývá vymezením poradenských služeb ve školství. Představuje pozici školního speciálního pedagoga a východiska inkluzivního vzdělávání v pojetí historickém i současném a legislativní úpravou. Praktická část je soustředěna na kvantitativní výzkum, jehož cílem je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jak spolupráce mezi pedagogy a školními speciálními pedagogy v praxi funguje. Na základě získaných dat bude vytvořen metodický materiál, který má přispět k jasnějšímu vymezení pozice školního speciálního pedagoga. V závěru práce je pak věnována kapitola diskuzi, limitům práce a doporučení pro další rozvoj výzkumného šetření.
Klíčová slova:	školní speciální pedagog, pedagogové, základní škola, spolupráce, inkluzivní vzdělávání

Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the cooperation between school special educators and teachers at primary schools. It primarily addresses the issue of the effectiveness of their collaboration. The theoretical part defines counselling services within the educational system, presents the position of the school special educator, and outlines the foundations of inclusive education in both historical and contemporary contexts, including the relevant legislative framework. The practical part is centred on quantitative research conducted through a questionnaire survey, the aim of which is to determine how cooperation between teachers and school special educators functions in practice. Based on the collected data, a methodological material will be developed to contribute to a clearer definition of the role of the school special educator. The conclusion of the thesis includes a discussion of the results, limitations of the study, and recommendations for further research development.
Klíčová slova v angličtině:	school special educator, teachers, primary education, collaboration, inclusive education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Dotazník pro pedagogy Příloha č. 2: Dotazník pro školní speciální pedagogy Příloha č. 3: Metodický materiál
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

ÚVOD 7

1 PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLSTVÍ 9

1.1 METODY A FORMY PORADENSKÉ ČINNOSTI VE ŠKOLSTVÍ 9
1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PORADENSTVÍ VE ŠKOLSTVÍ 10
1.3 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ 11
1.4 PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLÁCH 13

2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG 16

2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ POZICE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA 16
2.2 VÝVOJ POZICE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA 17
2.3 KVALIFIKACE A FINANCOVÁNÍ POZICE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA 19
2.4 STANDARDNÍ ČINNOSTI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA 19

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 22

3.1 HISTORICKÉ POJETÍ 22
3.2 LEGISLATIVNÍ ZMĚNY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 24
3.3 SOUČASNOST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 26
3.4 SYSTÉM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 27

4 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI 31

4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FÁZE VÝZKUMU 31
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL A HYPOTÉZY 32
4.3 TYP VÝZKUMU A METODA SBĚRU DAT 33
4.4 METODA ANALÝZY DAT 33
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR 34

5 INTERPRETACE A ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 35

5.1 SHRNUTÍ DAT Z DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY 35
5.2 SHRNUTÍ DAT Z DOTAZNÍKU PRO ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGY 44
5.3 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ 51

6 TVORBA METODICKÉHO MATERIÁLU 61

6.1 PROCES TVORBY METODICKÉHO MATERIÁLU 61
6.2 STRUKTURA METODICKÉHO MATERIÁLU 61
6.3 PŘÍNOS METODICKÉHO MATERIÁLU PRO PEDAGOGICKOU PRAXI 62

7 OVĚŘENÍ METODICKÉHO MATERIÁLU V PRAXI 63

8 DISKUZE 67

9 LIMITY PRÁCE 72

ZÁVĚR 73

ZDROJE 74

SEZNAM ZKRATEK 79

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ 80

SEZNAM PŘÍLOH 82

PŘÍLOHY 83

Úvod

Současným tématem v oblasti školství je velmi často inkluzivní vzdělávání. V praxi toto téma je poměrně kontroverzní a pedagogové i veřejnost na něj mají rozdílné názory. Někdy je inkluzivní vzdělávání vítáno a považováno jako velký posun společnosti, nicméně se setkáváme také s názory, že žáci se znevýhodněním představují zátěž pro intaktní spolužáky i učitele. Snahou tento názor odbourat je vznik podpůrných pozic v poradenských službách ve školství. Jednou z těchto pozic je školní speciální pedagog, který je stále častěji součástí pedagogických sborů ve školách. Nově také vzešla v platnost novela školského zákona, která tuto pozici ukotvuje a uděluje školám povinnost jej zaměstnávat.

Diplomová práce vznikla právě s rostoucím významem pozice školního speciálního pedagoga na základních školách. Cílem této práce je zjistit, jaké mají pedagogové povědomí o této pozici a zda ví, kdy se na školního speciálního pedagoga obrátit. V rámci absolvování praxe během studia jsem se setkala s několika školními speciálními pedagogy a měla jsem tak možnost nahlédnout, jak spolupráce s pedagogy probíhá. Velmi často pedagogové neměli jasno v tom, kdy by měli vyhledat konzultaci školního speciálního pedagoga a měli různé názory na jeho působení ve škole. Někteří jeho kompetence považovali za velmi přínosné, pravidelně iniciovali konzultace, kde hlavním tématem bylo, zda jejich postup práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je efektivní. Naopak někteří tuto pozici považovali za zbytečnou a byli přesvědčeni, že mají dostatečný přehled k tomu, aby všechny obtíže při vzdělávání žáků se speciálními potřebami zvládli na základě svých zkušeností. Cílem této práce je zmapovat, jak spolupráce probíhá ve školách napříč celou Českou republikou.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části a to teoretickou část a výzkumnou část. První část se zabývá základními teoretickými východisky a je členěna do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na poradenské služby ve školství, blíže specifikuje formy, metody a druhy služeb a jejich legislativní ukotvení. Druhá kapitola popisuje pozici školního speciálního pedagoga, vývoj této pozice během uplynulých let a jeho náplň práce, Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na inkluzivní vzdělávání, jeho vývoj, legislativu a v neposlední řadě představuje systém podpůrných opatření.

Výzkumná část je rozdělena do několika kapitol. Obsahem první kapitoly je teorie, ze které pak výzkum vychází. Jsou zde popsány výzkumné metody, průběh sběru a analýzy dat a způsob vyhodnocování získaných dat. Další kapitola popisuje výzkumný soubor. V následující části probíhá interpretace získaných dat, jejich grafické zpracování a vyhodnocení. Šestá kapitola popisuje tvorbu metodického materiálu, východiska, proces

a jeho přínos. V poslední kapitole výzkumné části práce je pak ověření vytvořeného materiálu v praxi. Jsou zde interpretovány názory pedagogů základních škol na tento materiál.

Jedna z posledních částí je diskuze, kde je polemizováno o výsledcích výzkumného šetření a je zde prostor pro vlastní myšlenky. Závěr práce nakonec shrnuje výsledky celé diplomové práce, popisuje limity práce a další možný rozvoj výzkumného šetření.

1 Poradenské služby ve školství

Poradenské služby v resortu školství jsou poskytovány školskými poradenskými zařízeními a školskými poradenskými pracovišti. Obě tyto formy poradenství spadají pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, pedagogům a v neposlední řadě i rodičům. (Knotová, 2014)

Poradenský systém ve školství se zabývá širokou škálou služeb. Obecně lze tyto služby rozdělit na speciálně pedagogické, psychologické a kariérní poradenství. Přesněji jsou pak zaměřené diagnostiku, nastavení podpůrných opatření, jejich vyhodnocování, konzultační, poradenské, metodické a intervenční aktivity. Hlavním cílem poradenských služeb je pomocí depistáže zavčas rozpoznat vzdělávací potíže žáka a pomocí systematické podpory zajistit adekvátní podmínky a zlepšit tak jeho výsledky vzdělávání. (Eurydice, 2025)

Poradenské služby jsou poskytovány bez poplatků. Jejich financování je zajišťováno státním rozpočtem. Podmínkou pro poskytování poradenských služeb je podepsaný informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka. (Eurydice, 2025)

1.1 Metody a formy poradenské činnosti ve školství

Poradenský proces je cílený zejména na podporu rozvoje žáka v oslabených oblastech, prevenci zhoršených výsledků vzdělávání, prevenci rizikového chování a na prevenci a zamezení sociálního vyčleňování. (Eurydice, 2025)

Poradenství se dělí dle různých druhů poradenské činnosti a podle resortu, který poradenskou činnost poskytuje. Obecně lze poradenské formy rozdělit podle Jurkovičové a Regece (2013) dle:

Způsobu podání a výkladu – konzultační činnosti, informování, vedení

Způsobu provedení – ambulantní, terénní, pobytové

Organizace – přímý kontakt, telefonická intervence, individuální, skupinová nebo hromadná forma poradenství

Do poradenského procesu patří soubor metod práce, jejichž správná volba je klíčová pro úspěšné výsledky celého procesu. Metoda je způsob, pomocí kterého můžeme dosáhnout určitého cíle. Mezi metody využívané ve speciálně pedagogickém poradenství patří metody diagnostické a intervenční.

Cílem diagnostických metod není pouze rozpoznat s jakými konkrétními potížemi se žák během vzdělávacího procesu potýká, ale také zjistit jejich příčiny. Diagnostické metody dělíme na klinické a testové. Mezi klinické metody patří především pozorování, které se odehrává zejména ve školním prostředí během výuky, ale i o přestávkách. Další metodou je anamnéza,

která slouží především k získávání základních informací o klientovi, případně o jeho rodině. Nezastupitelnou roli má rozhovor, což je základní diagnostická metoda a využívá se v průběhu celého poradenského procesu. Další významnou metodou je analýza produktů činnosti, která se zabývá analýzou prací, sešitů, výrobků apod. Komplexní pohled na konkrétní případ přináší kazuistika, která podrobně popisuje situaci jednotlivce. Testové metody dokáží objektivně posoudit úroveň schopností, vědomostí a dovedností žáků. Ve speciální pedagogice se často používají standardizované testy, které mají striktně stanovený průběh a vyhodnocování testu. Mezi tyto testy patří například inteligenční testy, kresebné testy, testy osobnosti, posuzovací škály apod. Setkáváme se i s nestandardizovanými testy, nejčastěji jsou to školní testy vytvořené učiteli k ověření znalostí v určité oblasti učiva. (Jurkovičová, Regec, 2013)

1.2 Legislativní ukotvení poradenství ve školství

Legislativní vývoj ukotvení poradenských služeb úzce souvisel s politickými událostmi po roce 1948. Jako jedna z prvních poraden vznikla dětská psychologická poradna v Brně v 2. polovině 20. století. Poradny se zaměřovaly na tehdy nazývanou problémovou mládež a zejména na jejich volbu budoucího povolání. V roce 1962 začala vznikat pozice výchovných poradců, kteří měli pracovat s žáky nadanými, s žáky, kteří měli problémy ve vzdělávání a také působili jako kariéroví poradci. V roce 1967 ministerstvo vydalo pokyn zřídit pedagogicko-psychologické poradny, první z nich vznikla v Praze. O další rozvoj se pak zasloužilo založení Institutu pedagogicko-psychologických poraden v roce 1994. (Knotová, 2014)

V současné legislativě je školní poradenství ukotveno především vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška přesně popisuje způsob a rozsah poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenství je dle této vyhlášky poskytováno dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Hlavní vizí poradenského systému je zajistit všem žákům rovný přístup ke vzdělávání a co nejvyšší možnou socializaci. Dále vyhláška popisuje podmínky poskytování těchto služeb. Přesněji jejich plánování, dokumentaci, ochranu osobních údajů a zásady práce. Důraz je kladen na multidisciplinární spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením.

V návaznosti na zmíněnou vyhlášku vyšla v roce 2016 vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Doplňuje vyhlášku č. 72/2005 Sb., přesněji vymezuje poskytování podpůrných opatření a vymezuje roli poradenských pracovníků ve školách.

Obě vyhlášky jsou vázány na zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon, který je základním zákonem pro české školství a zakotvuje fungování školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovišť. Tento zákon byl novelizován zákonem č. 267/2025 Sb., kterým došlo k úpravám některých ustanovení týkajících se organizace vzdělávání, podpůrných opatření a systému školního poradenství.

1.3 Školská poradenská zařízení

Do školských poradenských zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. (NPI, 2025)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) pracují s dětmi od 3 let do ukončení středního nebo vyššího odborného vzdělání, jejich zákonnými zástupci a také spolupracují se školním poradenským pracovištěm a zajišťují metodické vedení. S dětmi, žáky a studenty pracují zejména individuálně, někdy se můžeme setkat i se skupinovou formou práce. Základní činností PPP je diagnostika, ze které pak pracovník vytvoří zprávu a doporučení ke vzdělávání. Mezi služby, které PPP poskytuje patří dále kariérové poradenství a prevence rizikového chování. Poradenství poskytují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Služby probíhají standardně ambulantně nebo formou depistáže, kdy pracovník pozoruje žáky ve školním prostředí. (NPI, 2025)

Hlavní činnosti PPP dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou:

- Vyšetření školní připravenosti
- Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb
- Posouzení vhodnosti podpůrných opatření a případně vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- Vypracování doporučení ke vzdělávání
- Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných
- Přímá speciálně pedagogická a psychologická intervence
- Poskytování metodické podpory pedagogům a školnímu poradenskému pracovišti
- Kariérové poradenství
- Informační a poradenská podpora zákonných zástupců
- Koordinuje školní metodiky prevence

Speciálně pedagogická centra (SPC) poskytují poradenské služby klientům od 3 do 19 let, jejich zákonným zástupcům a školám a školským poradenským zařízením. SPC se dělí podle jednotlivých druhů zdravotního postižení na SPC pro sluchové, zrakové, mentální, tělesné,

kombinované postižení a pro poruchy autistického spektra. Poradenství poskytuje speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník a dle klientely a druhu postižení může být členem poradenského týmu další odborník. (NPI, 2025)

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., poskytují speciálně pedagogická centra tyto služby:

- Posuzování školní zralosti a případné doporučení odkladu základního vzdělávání
- Diagnostika za účelem nastavení podpůrných opatření
- Pro žáky, kteří nejsou vzdělávání ve škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, zajišťuje speciálně pedagogickou péči, vzdělávání a logopedickou intervenci
- Na podkladě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb vypracuje zprávu a doporučení ke vzdělávání
- Kariérové poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Metodická podpora školských poradenských zařízení
- Poradenské služby pro zákonné zástupce

Poradenství v rámci SPC probíhá terénní a ambulantní formou. Pracovníci SPC často dojíždí do škol, rodin nebo do institucí, kde je žák umístěn. Ve školách se zaměřují na vzdělávací proces, pozorování žáka při výuce a o přestávkách. Dále také při návštěvě škol poskytují poradenští pracovníci metodickou podporu pedagogům. V rodinném prostředí se pak jedná o rodinné poradenství. V rodinách s nižším sociokulturním statusem se zaměřují i na sociální začlenění. Žáci, kteří mají závažné postižení se někdy vzdělávají v domácím prostředí a pracovníci SPC jim docházejí poskytovat podporu při vzdělávání. (Baslerová, Čadová, 2015)

PPP i SPC provádí vyšetření na základě žádosti zletilého žáka či zákonného zástupce. Závěrem vyšetření je pak zpráva, kterou obdrží zletilý žák nebo zákonný zástupce a doporučení, které obdrží škola. (Baslerová, Čadová, 2015)

Střediska výchovné péče jsou dalším poradenským zařízením, se kterým se můžeme ve školství setkat. Zabývají se sociálně patologickými jevy. Do jejich klientely patří děti a žáci, u kterých je riziko poruch chování anebo už se projevily. Klientelou jsou děti a mládež do ukončení vzdělávání, nejdéle tedy do 26 let. Hlavní činností je prevence a terapie poruch chování. Služby jsou poskytovány formou terénní, ambulantní nebo internátní po dobu maximálně 8 týdnů. Střediska úzce spolupracují s PPP, SPC a orgány sociálně-právní ochrany dětí. (Baslerová, Čadová, 2015)

Střediska výchovné péče jsou zakotveny v zákoně č. 109/2002 Sb., který vymezuje jejich základní služby: poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické, výchovné, informační.

Zajímavým článkem, jehož autorkou je Tereza Kolečková, je článek zabývající se srovnáním poradenského systému ve školství v České republice a Velké Británii. Ve Velké Británii je nabízen žákům dvojí typ poradenských služeb. Prvním je tzv. counselling, je to forma psychologického poradenství, se kterou je možné se setkávat na většině škol. Probíhá individuální nebo skupinovou formou pod vedením odborníků a mohou se jí dobrovolně účastnit všichni žáci. Cílem poradenství je zvládat překonávat různé životní bariéry a obtíže.

Druhým typem je poradenství zaměřené na žáky s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami. Tento typ se dělí na poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením nebo bez postižení. Škola, na které se takový žák chce vzdělávat, zajišťuje podmínky pro odstranění překážek, které žákovi mohou bránit v kvalitním vzdělávání. Třídní učitel pak společně s oddělením pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zváží aktuální situaci žáka a navrhnou optimální řešení, které umožní žákovi vhodné podmínky pro vzdělávání. Hlavním rozdílem mezi poskytováním poradenských služeb v České republice a Velké Británii je ten, že centra pro podporu studentů jsou ve Velké Británii součástí škol. Dalším rozdílem pak je dostupnost psychologické péče na školách. Ta u nás bohužel zatím není příliš rozšířená, zatímco ve velké Británii se s ní můžeme setkat na většině základních i středních škol. (Kolečková, 2019)

1.4 Poradenské služby ve školách

Zřídit školní poradenské pracoviště (ŠPP) je povinna každá základní, střední a vyšší odborná škola v České republice. Činnost ŠPP je podmíněna zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborným a jiným vzděláváním. (Čech, 2020)

Školní poradenské pracoviště zajišťuje výchovné a preventivní poradenství. Součástí týmu je ředitel školy, výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé a další pedagogové. Další služby zajišťuje školní speciální pedagog a školní psycholog. Poradenství je poskytováno bezplatně a to pro všechny žáky školy, jejich zákonné zástupce a pedagogy. (NPI, 2018)

Hlavním úkolem je zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikace se školskými poradenskými zařízeními a s veřejnými orgány. (Rydlo, 2023)

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., škola vypracuje preventivní program, který slouží jako prevence před školním neúspěchem a šikanou. Dále poskytuje školní poradenské zařízení následující služby: koordinace podpůrných opatření a jejich vyhodnocování, prevence školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podpora pro žáky z odlišného sociokulturního prostředí, podpora žáků nadaných, včasný záchyt problémů v třídním kolektivu, prevence rizikového

chování, metodické vedení pedagogického sboru, spolupráce se zákonnými zástupci a školským poradenským zařízením

Výchovný poradce je nepostradatelným členem poradenského pracoviště. Podmínkou pro výkon této pozice je specializační studium. Žáci a jejich rodiče se na něj obrací s výchovnými a vzdělávacími problémy nebo s otázkou budoucího povolání. Často také zajišťuje komunikaci se školským poradenským zařízením. (Rydlo, 2023)

Školní metodik prevence musí taktéž absolvovat specializované studium. Jedním z hlavních úkolů je tvorba minimálního preventivního programu, který by měl předcházet rizikovému chování a poskytovat pedagogům metodickou podporu při řešení těchto problémů. Dále by se měl zabývat informační činností a osvětou, která předchází rizikovému chování. Všechny vykonávané činnosti musí být řádně zaevidovány. (Rydlo, 2023)

Školní psycholog se zabývá konzultační, koordinační, diagnostickou a intervenční činností, účastní se například zápisu do 1. tříd, pravidelně dochází na depistáže, sleduje třídní klima, poskytuje intervenci a diagnostiku. Úzce také spolupracuje se školním speciálním pedagogem, který zaštiťuje práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. (Rydlo, 2023)

Dalším významným poradenským pracovníkem ve školství je sociální pedagog. Tato pozice byla v minulosti nejasně legislativně ukotvena a financována byla prostřednictvím projektů. Od 1.9.2025 je ale sociální pedagog zakotven v zákoně o pedagogických pracovnících, čímž došlo k jasnému legislativnímu vymezení a stabilizaci této profese ve školním prostředí. (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 267/2025 Sb.).

Pozice sociálního pedagoga vznikla jako reakce na vzrůstající počet nefunkčních rodin, které právě svým prostředím negativně působí na školní úspěch žáků. Často jsou v těchto případech i nefunkční vztahy mezi rodinou a školou. Spolupráce, která je klíčová pro úspěšné vzdělávání v těchto případech selhává. Sociální pedagog je nepedagogický pracovník, který by měl koordinovat komunikaci mezi školou a rodinou a pozitivně motivovat žáky ke studiu. (NPI, 2020)

Z aktuálních výzkumů vyplývá zhoršující se stav wellbeingů (všichni, kteří jsou součástí školy se cítí komfortně a mají dostatečně vhodné prostředí pro rozvíjení svého potenciálu). Pouze 46 % žáků ve věku 15ti let označilo svůj stav za dobrý. Stejně tak 73 % pedagogů cítí stres spojený s vykonáváním své profese. (Felcmanová, 2025) V souvislosti s těmito výsledky vznikl projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+, jehož součástí je dokument, který se zaměřuje na kvalitní fungování školních poradenských pracovišť. Přínosem pro tento projekt je i novela

školského zákona, která zavádí pozici školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa jako povinného člena poradenského týmu na školách. Součástí projektu je i nové rozdělení standardních činností mezi členy poradenského týmu. Činnosti by se měly dělit na obecné, které vykonává více pracovníků a specifické, které má na starosti konkrétní pozice. Jsou vymezeny tři hlavní cíle a těmi jsou prevence, podpora a intervence. Klíčovými principy by mělo být bezpečné prostředí, dostupnost pro všechny, důvěra, spolupráce všech členů školy a včasný záchyt rizikových faktorů. Cílem celého projektu Partnerství je vytvořit rámec pro efektivní fungování školních poradenských pracovišť, legislativní ukotvení a jednotnou, dostupnou a bezpečnou podporu ve vzdělávání pro všechny žáky, zákonné zástupce i pedagogy. (Felcmanová, 2025)

S poradenstvím se nesetkáváme jen v rámci mateřských, základních a středních škol, ale i vysoké školy nabízí svým studentům podporu ve vzdělávání. Vysoké školy nabízí poradenské a informační služby uchazečům o studium a studentům. Legislativně toto poradenství spadá pod zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Nejčastěji se jedná o kariérní, speciálně pedagogické, studijní, psychologické, právní a sociálně právní poradenství. (AVŠP, 2023)

2 Školní speciální pedagog

V praxi se setkáváme s termínem školní speciální pedagog a speciální pedagog. Mezi těmito termíny je rozdíl, který často nerozezná nejen laická veřejnost, ale ani samotní pedagogové. Zatímco speciální pedagog má svou pozici jako učitel ve školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona, školní speciální pedagog působí v rámci školního poradenského pracoviště. (Čech, 2020)

Speciální pedagog také působí ve školském poradenském zařízení, kde je jeho hlavní pracovní náplní diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a doporučení adekvátních podpůrných opatření. Školní speciální pedagog nemůže provádět diagnostiku za účelem vytvoření doporučení, zabývá se především depistáží a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto žákům může být v rámci podpůrných opatření doporučen předmět speciálně pedagogické péče, který je pod vedením právě školního speciálního pedagoga. (Baslerová, 2024)

Školní speciální pedagog by neměl být pouze podporou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měl by být platným členem pedagogického sboru, který se společně podílí na vzdělávání těchto žáků. (Stárek, Klugerová, Daňek, Vlach, 2023)

2.1 Legislativní ukotvení pozice školního speciálního pedagoga

Činnost školního speciálního pedagoga je vymezena především ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, konkrétně v příloze č. 3. Mezi standardní činnosti patří diagnostika a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodické, koordinační a vzdělávací činnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Dalším zákonem dotýkající se této pozice je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Zde je vymezeno vzdělání, kterého musí speciální pedagogové dosáhnout, aby mohli tuto pozici vykonávat. Povinností je získat vysokoškolské vzdělání v akreditovaném magisterském programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku. (zákon 563/2004 Sb.)

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných je popsán systém podpůrných opatření a postup při jejich aplikaci do vzdělávání. Jedním z těchto opatření je předmět speciálně pedagogické péče, který probíhá pouze pod vedením školního speciálního pedagoga. Tento předmět je možné doporučit od 2. stupně podpůrných opatření a časová dotace je od 1 vyučovací hodiny týdně. Vyhláška

stanovuje, že se jej současně smí účastnit maximálně 4 žáci a je založen na individuální práci. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů stanovuje, že škola musí zajistit prostorové podmínky pro poskytování poradenských služeb. Tyto prostory musí být v souladu s hygienickými a požárními normami. Dále jsou také vybaveny pomůckami, které jsou nezbytné pro vykonávání činnosti školním speciálním pedagogem. Mimo jiné také tyto prostory musí vytvářet důstojné prostředí, kde se budou cítit dobře žáci, rodiče a také samotní pedagogové. (zákon 101/2000 Sb.)

Povinností školního speciálního pedagoga je stanovit konzultační hodiny pro žáky, rodiče i ostatní pedagogy. V době konzultačních hodin je jeho povinností být přítomen v prostorách určených pro tyto záležitosti. Dále by měl zpracovat informace o poskytovaných službách, které by měly být vyvěšeny na dostupném místě zejména pro žáky a jejich rodiče. (ZŠ Boženy Němcové, 2008)

Školní speciální pedagog se v rámci své práce setkává s důvěrnými informacemi o žácích. S těmito daty musí nakládat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně údajů. Způsob, jak se s takovými daty konkrétně zachází je pevně nastaven pracovištěm. (zákon č. 101/2000 Sb.)

V souladu s §1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, musí mít školní speciální pedagog podepsaný informovaný souhlas zákonných zástupců, který obsahuje informace ke vzdělávání žáka s potřebou podpůrných opatření.

Školní poradenské pracoviště musí mít důstojné zázemí s dostatečným vybavením, příjemně působící a v klidné části školy. Zázemí musí být označeno a musí být snadno přístupné pro žáky, rodiče i další pedagogy. Pracovna školního speciálního pedagoga má základní vybavení (jako je běžný kancelářský nábytek – pracovní stůl, židle) a to jak pro pedagoga, tak pro žáky. Dále musí mít uzamykatelnou skříň pro ukládání dokumentace a prostory pro pomůcky, nástroje a materiály. Všechny nástroje by měly být standardizované v České republice a splňovat mezinárodní požadavky EFPA (Evropská asociace finančního plánování). (MŠMT, 2022)

2.2 Vývoj pozice školního speciálního pedagoga

Pozice školního speciálního pedagoga vznikla jako reakce na změny ve vzdělávacím systému po roce 1990, je tedy poměrně nová a je stále ve vývoji. Speciální pedagogové se sice ve školství objevovali již dříve, nicméně působili pouze jako učitelé ve školách, kde se

vzdělávali žáci s postižením. K ukotvení pozice došlo s platností vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Nárůst školních speciálních pedagogů je uváděn i ve statistikách MŠMT. Na počátku 21. století se evidoval jejich počet asi na 150 a v roce 2022 již počet těchto pracovníků stoupl na 1642. (Němec, Květonová, Hájková a kol., 2024)

Do roku 1989 speciální pedagogové působili zejména ve specializovaných a vyrovnávacích třídách. Jak již bylo zmíněno, pozice nebyla pevně vymezena zákonem a k tomuto došlo až z potřeby speciálních pedagogů v denní praxi. Ukotvení iniciovali především ředitelé škol, kterým ve vzdělávacím procesu školní speciální pedagogové značně napomáhali s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mimo jiné byli také přínosem pro metodické vedení pedagogů a v komunikaci s rodiči. (Slowík, 2022)

Velmi důležitou roli v posunu pozice školního speciálního pedagoga má také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. V této vyhlášce je speciální pedagog specifikován jako pedagogický pracovník, který se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde vymezen systém podpůrných opatření, v jejichž rámci je i školní speciální pedagog jedním z podpůrných opatření, konkrétně při poskytování předmětu speciálně pedagogické péče.

Východiskem pro vývoj pozice školního speciálního pedagoga byl plán institucionalizace školních psychologů a speciálních pedagogů na základních školách od roku 2022, který reagoval na potřebu systémového zajištění poradenských služeb přímo ve školách. Na základě tohoto plánu mohly školy s více než 180 žáky zaměstnávat školní speciální pedagogy a psychology přímo, zatímco menší školy využívaly sdílené služby těchto odborníků. Součástí plánu bylo také systematické vzdělávání pedagogů zaměřené na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Černý, 2021)

Zásadní změnu přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, provedená zákonem č. 267/2025 Sb., účinná od 1. 9. 2025, která tuto podporu legislativně ukotvila. Školní speciální pedagog se stal povinným zaměstnancem školy, kterou navštěvuje více než 180 žáků, přičemž výše jeho úvazku je odvozena od velikosti školy. Pozice školního speciálního pedagoga je zároveň nově přesněji vymezena, včetně rozsahu jeho činností, což vytváří stabilní rámec pro metodické vedení pedagogů a individuální podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (ČTK, 2025).

2.3 Kvalifikace a financování pozice školního speciálního pedagoga

Speciální pedagog musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu. Hlavní směrnicí je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, konkrétně §18, který přesně požadavky specifikuje. Základním požadavkem je vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Pedagog, který má vystudovaný jiný pedagogický obor, jako například učitelství pro 1. stupeň, si musí rozšířit svou odbornou kvalifikaci právě o speciální pedagogiku. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Po roce 2016, kdy bylo zákonem ukotveno inkluzivní vzdělávání, se setkáváme s dvojím financováním školních speciálních pedagogů a psychologů. Jednou z možností je z národního rozpočtu v rámci poskytováních podpůrných opatření a druhou možností je z ESF (Evropský sociální fond), konkrétně prostřednictvím OP VVV (Operační program; Výzkum, vývoj a vzdělávání). V roce 2025 má MŠMT za cíl tyto dva způsoby financování sjednotit a umožnit co nejvíce školám využívat služeb poradenských pracovníků. (MŠMT, 2022)

K financování pozic se využívaly v první vlně evropské prostředky konkrétně v rámci OP JAK (Operační program Jan Amos Komenský). V době, kdy se budou poradenské pozice takto financovat je přechodné období, které je určeno pro legislativní změny jako je např. novelizace školského zákona. Od 1.1.2025 financování z OP JAK skončí a přejde se do druhé vlny, kdy má být financování zajištěno ze státního rozpočtu. (MŠMT, 2022)

Školy, které měly více než 180 žáků, do roku 2025 dostávaly zmíněné finanční prostředky pro školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Školy, které měly méně jak 179 žáků měly možnost využívat školního speciálního pedagoga, který byl zaměstnaný v rámci pedagogicko-psychologické poradny a pracoval jako sdílený speciální pedagog. (MŠMT, 2022)

Tato úprava byla následně nahrazena novelou zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, provedená zákonem č. 267/2025 Sb., kdy financování těchto pozic je prostřednictvím státního rozpočtu. (zákon č. 267/2025 Sb.)

2.4 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Pedagogická činnost školního speciálního pedagoga se dělí na přímou a nepřímou část. Přímá činnost je obvykle v rozsahu 20 až 24 hodin týdně, konkrétní rozsah však stanoví ředitel školy. Stejně tak rozhoduje o rozsahu nepřímé pedagogické činnosti a přítomnosti na pracovišti. (MŠMT, 2022)

Mezi nepřímou práci se řadí studium oborných zpráv, příprava na přímou práci s žákem, vykonávaní administrativních záležitostí apod. Pod přímou pedagogickou činnost pak spadá

přímá práce s žákem, konzultace, depistáže, obvykle je tato činnost zaštítěna stanoveným rozvrhem. Pedagog by si měl vést evidenci přímé činnosti. (MŠMT, 2022)

Činnosti, které vykonávají školní speciální pedagogové se mohou lišit, každý pedagog má své postupy, podle kterých činnosti vykonává. Tyto postupy musí být v souladu s požadavky ředitele školy. Nicméně obecný rámec, který musí být základním východiskem pro plánování činností je vyhláška č. 72/2005 Sb. Další směrnicí pro plánování práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce s PPP a SPC, kde by měly probíhat pravidelné konzultace pracovníků a měla by vzniknout dohoda, jak se s konkrétním žákem bude pracovat. V již zmíněné vyhlášce jsou jasně vymezené standardní činnosti, které tvoří hlavní rámec. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014)

Mezi standardní vykonávané činnosti patří:

Depistážní činnost – cílem je vyhledat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a nastavit funkční systém podpůrných opatření, které jim usnadní zvládat překážky ve vzdělávání.

Diagnostické činnosti – shromažďování dat (základní údaje, anamnézy), diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. Na základě těchto údajů pak vyhodnocuje vzdělávací proces a nastavuje individuální podporu žáka.

Intervenční činnosti – individuální práce, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, vytváření individuálního vzdělávacího plánu, úpravy podmínek a prostředí pro vzdělávání.

Metodické a koordinační činnosti – vytváření podmínek pro integrační proces, pravidelná spolupráce s ŠPZ, podpora pedagogů, odborné vedení pedagogických asistentů. (Baslerová, 2025)

Kucharská, Mrázková a kol. (2014) ve své práci uvádí termín školní úspěšnost. Tento termín sice není definovaný vyhláškou, ale v praxi školního speciálního pedagoga je řešení školní úspěšnosti jedním z podstatných cílů. Cílem jeho práce je pomoci překonávat žákům potíže ve vzdělávání a aby žáci zažívali úspěchy ve vzdělávacím procesu což nepochybně zahrnuje právě tento termín. Kromě samotné práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podporuje jejich školní úspěšnost i nepřímou prací, a to například informační činností, konzultací s pedagogy i s rodiči. Kromě žáků, kteří již prošli diagnostickým procesem se také školní speciální pedagog setkává s žáky, kteří se potýkají se školní neúspěšností. Právě školní speciální pedagog je velmi často první, kdo začne pátrat po příčině školního neúspěchu a doporučí adekvátní postup pro eliminaci neúspěchů. K řešení této problematiky je vyhláškou č. 72/2005 Sb. stanovena jednou ze standardních činností depistážní činnost.

Kromě přímé práce s žáky by náplní práce školního speciálního pedagoga měla být spolupráce s pedagogy v běžných třídách. Měl by jim poskytovat dostatečnou metodickou podporu a vedení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále by se měl podílet na plánování výuky, pravidelně konzultovat s pedagogy pokroky žáků a podílet se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. (Stárek, Klugerová, Daňek, Vlach, 2023)

V praxi se velmi často setkáváme s tím, že spolupráce mezi pedagogy a speciálními pedagogy nefunguje jako týmová práce, ale pouze jako formální záležitost. V ideálním případě by měli fungovat jako partneři a společně se podílet na vzdělávacím procesu. Tomuto tématu se věnuje studie, která je zaměřená na pozici speciálního pedagoga v českých školách. V praxi školní speciální pedagog dle tohoto výzkumu často působí jako všestranný pomocník, který nemá zcela vymezenou roli. S ohledem na tuto problematiku se autoři domnívají, že pozice školního speciálního pedagoga by měla být legislativně lépe ukotvena. Dále je práce školního speciálního pedagoga velmi často administrativně vytížena, což mu komplikuje čas na přípravu práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na metodické vedení pedagogických kolegů. Autoři výzkumu poukazují na nejednotný profesní rozvoj speciálních pedagogů a domnívají se, že k ukotvení jejich pozice by byl vhodný systematický rámec jejich práce. (Stárek, Klugerová, Daňek, Vlach, 2023)

Na podobné limity ukazuje studie zabývající se pozicí školního speciálního pedagoga v Irských školách. Speciální pedagog je vnímaný jako koordinátor vzdělávacích potřeb a jeho náplní práce je pomáhat speciálním pedagogům s plánováním výuky a zaváděním podpůrných opatření. Většina těchto koordinátorů má kvalitní kvalifikaci, nicméně legislativní ukotvení opět limituje podporu kvalitního inkluzivního školství. Irský školský systém má taktéž předpoklad pro poskytování kvalitního vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně stále jsou zde zásadní nedostatky, které tuto vizi komplikují. (Gallagher, Fitzgerald 2025)

Ani v německém školství není pozice školního speciálního pedagoga zcela jasně vymezena. Podobně jako v předchozích studiích i tady speciální pedagogové zajišťují podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují podporu pedagogů a podílí se na administrativě týkající se systému podpůrných opatření. Ze studie vyplývá, že každá škola tuto pozici specifikuje individuálně a není jednotný rámec, který by náplň profese specifikoval. Důsledkem nejednotného působení speciálních pedagogů je, že v některých školách funguje inkluze poměrně dobře a spolupráce mezi pedagogy je na týmové bázi. Jinde je ale spolupráce pouze formální a často se týká zejména administrativních činností. (Dietze, Wolf, Moser, Kuhl, 2023)

3 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je pojem, který lze považovat za jedno z nejkontroverznějších témat v oblasti školství. K tomuto tématu je nespočet názorů a článků, ve kterých se ne vždy setkáváme s jasnou a shodnou definicí. (Slowík, 2022)

Slowík (2022) ve své publikaci uvádí, že inkluze je model sociálního soužití, který vychází z určité filozofie a vyžaduje přehodnocení postojů společnosti k odlišnostem mezi lidmi. Každý, kdo je součástí nějaké komunity, musí být ceněn tak, jako všichni ostatní. Pojem inkluze nesouvisí pouze se školstvím. Jedince s jakýmikoliv odlišnostmi je důležité přijmout do všech oblastí života, ať už je to zaměstnání, školství, politika nebo kultura. Z našich odlišností bychom se měli vzájemně učit a ne na ně poukazovat.

3.1 Historické pojetí

Před proniknutím inkluzivního vzdělávání probíhalo vzdělávání osob s postižením výhradně formou segregace. Na segregaci nebylo nahlíženo negativně, tak jak ji vnímáme dnes, jelikož jejím cílem bylo vzdělávat osoby s postižením společně, aby dosahovaly totožných výsledků. Vzdělávání probíhalo ve skupinách žáků, kteří si byli „rovni“. Někteří autoři toto období segregace považují jako první stádium inkluze, protože se vzdělání dostávalo všem. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Osoby s postižením se vyskytovaly ve všech dobách dějin. V průběhu dějin se komunity k těmto osobám stavěly různými způsoby. Už v dávných dobách se objevovaly snahy o péči a léčbu těchto osob. Speciální pedagogika se vyvíjela v návaznosti na medicínu. (Vadurová, 2009)

Mezi základní dokumenty vztahující se ke vzdělávání osob s postižením patří Všeobecná deklarace lidských práv, která byla přijata na valném shromáždění OSN v roce 1948. Konkrétně je zde v článku 26 uvedeno – *Každý má právo na vzdělání.* Na ni navazuje Úmluva OSN o právech dítěte, která stanovuje práva dětí, která se musí zabezpečit i pro děti s postižením a bez ohledu na jejich sociální původ. Významným mezníkem je rovněž Světová deklarace vzdělávání pro všechny, která vznikla na základě zjištění, že přibližně 100 milionů dětí, včetně dětí s postižením, nemá přístup ke vzdělávání. V článku 3 této deklarace je zdůrazněno, že vzdělávacím potřebám osob s postižením je třeba věnovat zvláštní pozornost a zajistit jim rovný přístup ke vzdělávání. Tento závazek byl potvrzen na Světovém fóru o vzdělávání v Dakaru, kde bylo konstatováno, že vyčleňování osob se speciálními vzdělávacími potřebami nadále přetrvává, a byl stanoven cíl zpřístupnit vzdělávání pro všechny

do roku 2015. Na závěry dakarského fóra navázala Vlajková loď „Vzdělávání pro všechny a práva osob s postižením: inkluzivní směr“. Na jejímž vzniku se podílelo UNESCO spolu s dalšími organizacemi podporujícími inkluzivní vzdělávání. Cílem této iniciativy bylo monitorovat naplňování stanovených závazků a podporovat rozvoj inkluzivního vzdělávacího systému. Dalším významným dokumentem je Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro speciální vzdělávání, které poprvé systematicky formulovalo právo na inkluzivní vzdělávání a navrhlo legislativní změny směřující k vytvoření adekvátních podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejnovějším mezinárodním závazkem v této oblasti je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, v níž se státy zavazují zajistit osobám s postižením rovný přístup ke vzdělávání v rámci inkluzivního systému. (Vadurová, 2009)

Vztah k lidem s postižením se vyvíjel od dávných dob, vždy péče o osoby s postižením závisela na kultuře, prostředí, společnosti a době, kde se jedinec narodil. Historický vývoj popisuje několik přístupů, jak se k těmto lidem přistupovalo:

1. Represivní přístup

Tento odmítavý přístup je typický pro antiku. O osudu narozených dětí ve Spartě rozhodovala rada starších a život dětí s postižením často bohužel končil tragicky. Nebylo tomu tak ale na všech místech. Například v Izraeli platil přísný zákaz zabíjet děti s postižením. V Aténách byl přístup podobný jako ve Spartě, ale o osudu dětí rozhodoval otec.

2. Charitativní přístup

V tomto období bylo zabíjení dětí s postižením zakázáno a již ve 13. století se objevovaly první snahy poskytovat péči osobám s postižením. Charitativní přístup je typický pro období rozvoje křesťanství a narození dítěte s postižením bylo velmi často vnímáno jako boží trest.

3. Humanitní přístup

K rozvoji péče o osoby s postižením velmi přispěl Jan Amos Komenský, který jako jeden z prvních vyslovil, že by mělo být vzdělání poskytnuto všem bez rozdílů. Toto období je poměrně průlomové, jelikož se upustilo od křesťanské teorie, že postižení je boží trest rodičů a začalo se pátrat po příčině a možné nápravě. (Tomalová, 2020)

Počátky speciálního vzdělávání byly již na konci 19. století, v této době vznikaly první specializované ústavy. Prvním oborem zabývajícím se speciální pedagogikou byla pedologie, která byla spíše medicínsky zaměřená. Dále pedopatologie, ta se zabývala péčí o osoby s postižením. Dalším oborem byla Mauerova nápravná pedagogika, která je jedním ze základních kamenů dnešní speciální pedagogiky. V době vzniku tohoto oboru začaly narůstat požadavky na přípravu budoucích učitelů, vznikaly nástavbové obory, kde se věnovalo studiu o dětech úchylných, psychologii úchylné mládeže, a dokonce i prevenci. Významnou osobností

v rozvoji oboru speciální pedagogiky je Sovák, profesor defektologie, který se zasloužil o to, že se právě defektologie stala vysokoškolským oborem. (Čech, Hormandlová, 2020)

V první polovině 20. století pozorujeme další kroky, které vedou ke vzdělávání a začleňování osob s postižením a znevýhodněním do společnosti, ale stále nehovoříme o takové podobě, kterou má speciální pedagogika v dnešní době. Speciální pedagogika jako vědní obor vznikla v druhé polovině 20. století, ale bohužel byla velmi ovlivněna politickou situací. V roce 1918, kdy vznikl samostatný československý stát probíhal nadějný vývoj péče o osoby s postižením a touto problematikou se v této době zabývalo několik významných osobností, které k rozvoji speciální pedagogiky velmi přispěly – Rudolf Jedlička, Josef Zeman, Karel Herfort a další. Nadějný vývoj byl bohužel zastaven nadcházejícími událostmi. Ve válečném období docházelo k likvidaci osob s postižením, zejména v Německu a dalších okupovaných zemích. Přes 70 tisíc osob zemřelo v plynových komorách. (Tomalová, 2020)

V letech 1948–1989 vládla politická strana, která má sice významný podíl v rozvoji speciálního školství, ale vzdělávání osob s postižením a znevýhodněním probíhalo výhradně formou segregace. Péče o tyto osoby byla zajišťována v ústavech, a to často za velmi nedůstojných podmínek. Po roce 1948 se děti vzdělávaly ve dvou typech škol, ve školách pro děti intaktní a pro děti s postižením a znevýhodněním. Vzdělávání tedy probíhalo formou segregace. V tomto roce byl přijat zákon, který zavedl jednotné vzdělávání pro děti od 6 do 15 let a zavedl školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. I přes legislativní ukotvení se nedostávalo vzdělávání všem dětem, jelikož děti s vážným postižením byly ze vzdělání vyloučeny a byly osvobozeny od povinné školní docházky. (Čech, Hormandlová, 2020)

Druhá polovina 20. století je považována za dobu vzniku speciální pedagogiky jako samostatného vědního oboru. Bohužel ale nedocházelo k posunu inkluzivního vzdělávání vpřed. Naopak se v této době velmi rozvíjelo speciální školství a ústavnictví. Osoby s postižením nebyly segregovány jen od intaktní populace, ale segregace probíhala i mezi lidmi s různými druhy postižení. (ÚSS UP, 2020)

Další vývoj inkluzivního vzdělávání se odehrával zejména v souvislosti s legislativními změnami, kterým je věnována další kapitola.

3.2 Legislativní změny inkluzivního vzdělávání

V roce 1984 vyšel nový školský zákon č. 29/1984 Sb. Zákon umožňoval vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách pomocí zvláštních vyučovacích a výchovných metod. Rodiče neměli právo vyjádřit se ke vzdělávání svého dítěte a dostali pouze vyrozumění o tom, jak a kde vzdělávání bude probíhat. Možnost vzdělávat dítě v běžné škole byla stále vyloučena.

Po roce 1989 bylo velké množství požadavků na vzdělávání žáků s postižením. Diskuze na toto téma probíhaly několik let. V roce 1990 se ministerstvo školství pokusilo vypracovat dokument, který měl v případech, kdy je to možné, zajistit vzdělávání žáků se zdravotním postižením mezi žáky intaktními. V průběhu tohoto období byly vydány vyhlášky, které umožňovali, nikoli nařizovali, vzdělávání dítěte s postižením v běžné škole. V roce 2004 nabyl platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb. (ÚSS UP, 2020)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přinesl zásadní legislativní změny. V jeho znění byly definovány speciální vzdělávací potřeby. Součástí zákona byla definice pojmů zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Za zdravotní postižení se považuje mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení. Za zdravotní znevýhodnění je pak považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo méně závažné zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení nebo chování. Do sociálního znevýhodnění spadá rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním prostředím, nařízená ústavní nebo ochranná výchova. Zákon zajišťuje vzdělání všem dětem a upravuje podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájková, Strnadová 2010)

V návaznosti na školský zákon vyšla v platnost v roce 2005 vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných. Vyhláška v souvislosti s vzděláváním těchto žáků definuje specifické přístupy, do kterých spadají zásady a cíle speciálního vzdělávání, formy vzdělávání, školy při zdravotnických zařízeních, typy speciálních škol. Dále se věnuje otázkám dotýkajících se individuálního vzdělávací plánu, asistenta pedagoga, organizace speciálního vzdělávání, zařazení žáka se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání, snížení počtu žáků ve třídě, péče o bezpečnosti a zdraví žáků (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Vyhláška specifikuje úpravy průběhu vzdělávání, které jsou nezbytné pro vyrovnání vzdělávacích podmínek všech žáků. Umožňuje zřizovat speciální školy a velmi podstatnou změnou je, že umožňuje využívat asistenta pedagoga, který je nezbytnou součástí inkluzivního vzdělávání. (Hájková, Strnadová, 2010)

Jednu z největších legislativních změn přinesl školní rok 2016/2017, kdy vzešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška vychází z Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který byl vytvořen již v roce 2008 a schválen v roce 2010. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Tato vyhláška je jednou z hlavních směrnic inkluzivního vzdělávání. Obsahem vyhlášky jsou podpůrná opatření, vymezuje pozici asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga a školního psychologa a určuje charakter vzdělávání žáků mimořádně nadaných. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Neopomenutelnou součástí inkluze je již zmiňovaná vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Významnou roli k rozvoji inkluze má díky ukotvení poradenského systému ve školách a školských poradenských zařízeních, definuje pozice jako je metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. Vyhláška č. 27/2016 Sb., úzce navazuje na tuto vyhlášku, protože definuje spolupráci školských poradenských zařízeních se školami. (vyhláška č. 72/2005 Sb.,)

Ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním přispěl projekt Podpora rovných příležitostí v rámci Národního pedagogického institutu České republiky. Tento projekt nabízí metodické vedení pro více než 400 škol, kde se vzdělává značné procento žáků se sociálním znevýhodněním. Projekt probíhá od roku 2022 do roku 2026 a jeho hlavním cílem je snížit nerovnosti ve vzdělávání. Jedním z hlavních cílů je zaměřit se na kompetence pedagogických pracovníků a poskytnout jim dostatečné množství informací, aby byli schopni kvalitně pracovat ve třídě, kde se vzdělávají žáci z různých sociokulturních prostředí. Tento projekt vychází ze vzdělávací strategie 2030 +. (NPI ČR, 2022)

3.3 Současnost inkluzivního vzdělávání

V současné době je inkluze stále kontroverzní téma a ve společnosti se setkáváme s různými názory. Inkluze je dokonce i téma politických kampaní a i tam se názory rozchází. Některé politické strany ve své vizi dokonce uvádí její revizi nebo dokonce i zrušení. Hlavním cílem tohoto kroku by mělo být ušetření financí ve státním rozpočtu. Tento fakt je ale rozporuplný, někteří analytici naopak ukazují, že vzdělávání pouze ve speciálních školách může být až několikanásobně dražší. Některé politické strany považují inkluzi za velmi špatný krok a tvrdí, že škodí jak učitelům, tak žákům a jsou pro úplné zrušení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se dle nich měli vzdělávat výhradně ve speciálních školách nebo ve speciálních třídách. Jiné strany naopak inkluzi považují za správný krok, který ale není úplně dokonalý a je třeba kvalitu prozkoumat. Navrhují například pravomoci ředitelů, například v případě, kdy rodiče nespolupracují, by ředitelé mohli dítě na vyšetření do poradny poslat na základě vlastního rozhodnutí. Dále jejich vize zahrnuje změnit systém financování asistentů

pedagoga a speciálních pedagogů, systematické vzdělávání učitelů a také rozšířit centra podpory vzdělávání a více spolupracovat s vysokými školami. (Šimková, 2025)

Inkluze je chápána jako sociálně-kulturní proces a nelze ji považovat pouze za organizační změnu. Na inkluzivní vzdělávání by se mělo pohlížet z několika rovin a to jako makroúroveň (vzdělávací politika a legislativa), mezoúroveň (školní praxe) a mikroúroveň (zkušenosti žáků). Článek na téma globální inkluzivní vzdělávání se zabývá právě důležitostí propojení těchto tří rovin. Makroúroveň se zabývá především legislativním ukotvením vzdělávání, vzdělávací politikou a určuje rámec vzdělávání. Do mezoúrovně spadají samotné instituce, vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga a samotný chod vzdělávacího procesu. Mikroúroveň je považována za ideální vrchol inkluze, kdy probíhají vzdělávací interakce mezi žáky, učiteli, rodinami. Právě v této úrovni se projeví zda je inkluze funkční, protože nejvíce zasahuje do běžného života a samotných zkušeností žáků. (Hernández-saca, Voulgarides, a Escheidt, 2023)

3.4 Systém podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou systémem podpory pro práci pedagoga s dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy upravit průběh vzdělávání v takové míře, aby byly podmínky ke vzdělávání vyrovnány. (MŠMT, 2017)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, 1. stupeň poskytuje škola, 2.-5. stupeň je podmíněn doporučením školského poradenského zařízení. Stupeň závisí na obsahu a rozsahu potřebné podpory. V praxi se stupně často kombinují. (NVÚ, 2022)

První stupeň podpůrných opatření poskytuje škola v případě, že stačí mírná úprava podmínek vzdělávání. Zejména v tomto stupni podpůrných opatření je klíčové, aby pedagog dokázal pomocí vlastní pedagogické diagnostiky vyhodnotit, kteří z žáků potřebují podporu ve vzdělávání. Formu podpory navrhuje pedagog, který by ji měl zkonzultovat se školním poradenským pracovištěm, všemi pedagogy, kteří žáka vyučují a se zákonnými zástupci, případně i se samotným žákem, pokud je již plnoletý. Tento stupeň podpůrného opatření nevyžaduje normovanou finanční náročnost ani zásadní změny vzdělávacího obsahu. Poradenskou podporu zajišťuje školní poradenské pracoviště, které dohlíží na pravidelné vyhodnocování, konzultace pedagogů mezi sebou i s rodiči. Podkladem pro zavedení podpůrných opatření prvního stupně je pozorování žáka, vyhodnocování jeho prací, zhoršená školní úspěšnost. Podpora spočívá v úpravách metod a organizace výuky, hodnocení a poskytnutí pedagogické intervence. Výstupy vzdělávání se neupravují, je možné pouze například obohacování učiva u žáků nadaných. Hodnocení by mělo zohledňovat přednosti žáka, využívat pozitivní motivaci a chválit i za drobné úspěchy. Součástí tohoto stupně podpůrných

opatření je plán pedagogické podpory, který obsahuje popis obtíží žáka a veškeré změny v průběhu vzdělávání, které jsou potřebné k vyrovnání podmínek vzdělávání. Dokument je k dispozici všem pedagogům, kteří s žákem pracují a zpracovává jej třídní učitel. Plán pedagogické podpory by se měl pravidelně vyhodnocovat a na základě výsledků zvážit další kroky vedoucí ke kvalitnímu vzdělávání žáka. (vyhláška 27/2016 Sb.)

K poskytování podpůrných opatření druhého stupně je již nezbytné doporučení školského poradenského zařízení. ŠPZ vydá zprávu a doporučení na jejichž konci jsou podpůrná opatření specifikována. Žák, který dostává podporu ve vzdělávání formou 2. stupně podpůrných opatření má obvykle mírné obtíže. Povětšinou jsou jako kompenzace dostačující speciální učebnice, kompenzační pomůcky a předmět speciálně pedagogické péče. Pro jednotlivá opatření je stanovena finanční náročnost. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2020)

V rámci úpravy metod výuky je možné zařadit intervenci, rozvoj oslabených kognitivních dovedností, skupinovou či individuální práci a pro žáky mimořádně nadané je možné rozšířit dílčí výstupy. Dle možností žáka je nutná úprava obsahu vzdělávání, úpravy vzdělávacích výstupů nejsou v tomto stupni opatření možné. Organizace výuky respektuje individuální potřeby žáka, konkrétně se specifikuje v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu a je uzpůsoben na situaci konkrétního žáka. Hodnocení musí umožnit, aby žák prožíval pocity úspěchu, je vhodné zařazení i formativního hodnocení, pomocí kterého je možné ocenit pokroky ve vzdělávání, ale i upozornit na nedostatky. Intervence probíhá formou předmětu speciálně pedagogické péče pod vedením speciálního pedagoga. ŠPZ může doporučit úpravy podmínek přijímání a ukončování vzdělávání a to například formou prodloužení času nebo užívání kompenzačních pomůcek. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Třetí stupeň podpůrných opatření již zasahuje do organizace celé třídy. Úpravy ve vzdělávání jsou již znatelné, a to konkrétně v oblastech metod práce, organizaci vzdělávání, hodnocení žáka, domácí příprava a úprava obsahu vzdělávání, která je podložena individuálním vzdělávacím plánem. Výstupy RVP mohou být sníženy na minimální úroveň, pouze ale v předmětech, ve kterých žák selhává. Speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují podporu asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka a speciálního pedagoga. Právě pod vedením pedagoga, který má speciální vzdělání probíhá pedagogická intervence, která je zaměřená na rozvoj žáka v oslabených oblastech. Časová dotace předmětu speciálně pedagogické péče je 2 hodiny. Hodnocení by mělo být podobně jako u druhého stupně obsahovat formativní i sumativní prvky a především musí respektovat individuální zvláštnosti žáka a poukazovat i na drobné úspěchy ve vzdělání. Při přijímání ke vzdělávání nebo jeho

ukončování přihlíží ředitel školy k individuálním potřebám žáka a upravuje podmínky dle doporučení školského poradenského zařízení. V případech, kdy je to nutné, je možné prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok. Je možné ke vzdělávání využívat speciální učebnice a pomůcky. (Vyhláška č. 27/2016)

Pokud nejsou dostačující předchozí stupně podpůrných opatření nebo individuální potřeby žáka na základě diagnostiky vyžadují zásadní změny ve vzdělávacím procesu, přistupuje se k podpůrným opatřením čtvrtého stupně. Pokud žák navštěvuje běžnou školu, je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, do kterého jsou zařazeny i předměty speciálně pedagogické péče v rozsahu 3 hodiny týdně. Ve vzdělávání jsou často využívány prvky alternativní a augmentativní komunikace, jejichž cílem je umožnit adekvátní formu komunikace. Velmi častá je úprava výstupů vzdělávání, také je častá úprava obsahu učiva na již zmíněné minimální výstupy RVP. Pokud to zdravotní stav žáka vyžaduje, je možné zkracovat vyučovací hodiny, zařazovat relaxační chvilky, individuální práci s asistentem pedagoga, který bývá přítomen po celou dobu vyučování a obvykle i například ve školní družině, pokud ji žák navštěvuje. Pro hodnocení platí stejná kritéria jako u předchozích stupňů podpůrných opatření, vhodnější je využívat především slovní hodnocení, kde je možné podrobněji popisovat progres žákových schopností. Při přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování se ředitel školy taktéž jako v předchozích stupních řídí doporučením školského poradenského zařízení, úpravy jsou obvykle v prodloužení časové dotace, využití asistenta pedagoga případně tlumočníka. Základní, střední a vyšší odborné vzdělávání je možné prodloužit o 2 roky. ŠPZ doporučí vhodné speciální pomůcky a učebnice, které mu zajistí možnost kvalitního vzdělání. (Vyhláška č. 27/2016)

Pokud individuální vzdělávací potřeby žáka vyžadují nejvyšší možnou míru podpory je doporučován pátý stupeň podpůrných opatření. Tento stupeň podpůrných opatření je doporučován žákům s těžkým zdravotním postižením nebo také žákům s postižením více vadami. Žák je obvykle vzděláván speciálními pedagogy nebo alespoň pod jejich vedením. Na vzdělávání se také podílí asistent pedagoga a často také další pedagogický pracovník. Metody jsou voleny tak, aby maximálně respektovaly potřeby žáka. Ke vzdělávání jsou využívány speciální učebnice a pomůcky, využívají se alternativní a augmentativní systémy a je upřednostňována individuální práce, případně vzdělávání v menších skupinách. Obsah učiva je vždy upravován, je možné žáky vzdělávat podle RVP ZŠS pro žáky s mentálním postižením 1. i 2. díl. Z hlediska organizace jsou respektovány nároky na prostorové uspořádání třídy, režim je modifikován v závislosti na stravování, nutnosti podávání léků apod. Ve třídě jsou vzděláváni 4, maximálně 6 žáků pod vedením maximálně 3 pedagogických pracovníků.

Pokud to stav žáka vyžaduje, je možné, aby v průběhu vzdělávání byla přítomna další osoba, a to nepedagogický pracovník, kterým je osobní asistent. Hodnocení je velmi specifické, především by mělo sloužit jako pozitivní motivace k dalšímu vzdělávání, oceňují se drobné pokroky jak ve vzdělávání, tak v sociálním začlenění. Intervence je zajišťována předmětem speciálně pedagogické péče, pro který je časová dotace 4 hodiny týdně. Tyto hodiny je možné využívat i pro nácvik sebeobsluhy nebo komunikačních schopností. Přijímání a ukončování vzdělání se řídí doporučením školského poradenského zařízení. Pro maximální možný rozvoj žáka jsou doporučovány kompenzační pomůcky a speciální učebnice. (Vyhláška č. 27/2016)

4 Metodika výzkumné části

Praktická část je zaměřena na postavení školních speciálních pedagogů v běžných školách. Jak jsou vnímání ostatními pedagogickými pracovníky a jak funguje vzájemná spolupráce. Na základě zjištěných výsledků byl vytvořen metodický materiál, jehož účelem je sloužit k jasnému porozumění náplně práce školního speciálního pedagoga, představuje situace, kdy je vhodné se na něj obrátit a vymezuje jeho kompetence. Tento materiál byl vytvořen s cílem zefektivnit spolupráci mezi pedagogy a školními speciálními pedagogy. Při struktuře výzkumné části jsme postupovali systematickým způsobem, který ve své knize doporučuje Chráska (2016).

4.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a fáze výzkumu

Pozice školního speciálního pedagoga je už poměrně běžná na základních školách, nicméně ne vždy funguje spolupráce mezi pedagogy a speciálními pedagogy tak, jak by měla. Pedagogové často nemají dostatečné povědomí o tom, co školní speciální pedagog dělá a jak jim může být nápomocen. Z tohoto důvodu může být spolupráce mezi nimi nedostatečná, což se může projevit i do kvality vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaká je míra orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga?

VO2: Jak pedagogové hodnotí svou schopnost rozeznat situace, kdy je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit?

VO3: Jak často probíhá spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem?

VO4: Jak hodnotí pedagogové a školní speciální pedagogové přínos metodického materiálu pro jejich spolupráci?

VO5: Jak pedagogové hodnotí možnost uplatňování doporučení od školního speciálního pedagoga?

VO6: Jak pedagogové a školní speciální pedagogové vnímají rovnocennost postavení školního speciálního pedagoga ve škole?

Fáze výzkumu:

1) Distribuce dotazníků do základních škol, kde bude cílem zjistit, zda na škole působí speciální pedagog a jak funguje spolupráce s ostatními pedagogy.
2) Tvorba metodiky, kde budou sepsány základní informace o funkci školního speciálního pedagoga a kdy se na něj obrátit.

4.2 Výzkumný cíl a hypotézy

Cílem je zjistit, zda jsou pedagogové dostatečně informováni o činnosti školního speciálního pedagoga a jak vnímají důležitost této pozice. Dílčími cíli pak je zjistit, jak probíhá spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem, zda pedagogové dostávají doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zda je dokáží využít.

Před samotnou tvorbou dotazníků a jejich distribucí byly stanoveny alternativní a nulové hypotézy, které se na základě výsledků dotazníků podpořily či zamítly. Formulace hypotéz vycházela z pravidel tvorby hypotéz, které definoval Chráska (2016).

Hypotézy:

H1: Více než 50 % pedagogů má spíše nejasnou představu o náplni práce školního speciálního pedagoga.

H01: Méně než 50 % pedagogů má nejasnou představu o náplni práce školního speciálního pedagoga.

H2: Více než 50 % pedagogů má potíže vyhodnotit situace, kdy je vhodné obrátit se na školního speciálního pedagoga.

H02: Méně než 50 % pedagogů má potíže vyhodnotit situace, kdy je vhodné obrátit se na školního speciálního pedagoga.

H3: U více než 50 % pedagogů je spolupráce se školním speciálním pedagogem nepravidelná.

H03: U méně než 50 % pedagogů je spolupráce se školním speciálním pedagogem nepravidelná.

H4a: Více než 50 % pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci se školním speciálním pedagogem.

H04a: Méně než 50 % pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci se školním speciálním pedagogem.

H4b: Více než 50 % školních speciálních pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci s pedagogy.

H04b: Méně než 50 % školních speciálních pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci s pedagogy.

H5: Více než 50 % pedagogů má potíže uplatňovat doporučení školního speciálního pedagoga v plném rozsahu.

H05: Méně než 50 % pedagogů má potíže uplatňovat doporučení školního speciálního pedagoga v plném rozsahu.

H6a: Více než 50 % pedagogů považuje pozici školního speciálního pedagoga za rovnocennou s pozicí ostatních pedagogických pracovníků ve škole.

H06a: Méně než 50 % pedagogů považuje pozici školního speciálního pedagoga za rovnocennou s pozicí ostatních pedagogických pracovníků ve škole.

H6b: Více než 50 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že je pedagogové považují za rovnocenné členy pedagogického týmu.

H06b: Méně než 50 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že je pedagogové považují za rovnocenné členy pedagogického týmu.

4.3 Typ výzkumu a metoda sběru dat

Výzkumná část je založena na aplikovaném pedagogickém výzkumu, jehož cílem je analyzovat spolupráci mezi školními speciálními pedagogy a běžnými pedagogy a na základě zjištěných výsledků vytvořit metodický materiál využitelný v praxi. Výzkum se zaměřuje především na povědomí pedagogů o náplni práce školního speciálního pedagoga. Jak pedagogové i školní speciální pedagogové hodnotí vzájemnou spolupráci a jaké postavení má školní speciální pedagog v pedagogickém sboru.

Z hlediska výzkumného přístupu byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, realizovaný formou dotazníkového šetření. Dotazník byl určen dvěma skupinám respondentů – pedagogové a školní speciální pedagogové. V dotazníku byly využity strukturované, nestrukturované i polostrukturované položky. Odpovědi byly logicky uspořádány dle kritérií, nejčastěji dle míry souhlasu. Byly využity škály Likertova typu, výčtové položky a otevřené odpovědi.

4.4 Metoda analýzy dat

Data byla analyzována formou deskriptivní statistiky a to zejména pomocí procentuálního rozložení odpovědí a kontingenčních tabulek. Před samotným statickým vyhodnocováním dotazníků nejdříve proběhla kategorizace odpovědí. Jednotlivým odpovědím byly přirazeny kódy, které umožnily další statistické zpracování. V některých případech byly odpovědi sloučeny do širších kategorií, aby bylo možné ověřit hypotézy.

Pro ověření stanovených hypotéz byl využit chí kvadrát test dobré shody, který umožnil posoudit statickou významnost rozdílů mezi sledovanými proměnnými. Tento test byl zvolen především pro hypotézy, kde se předpokládalo, že určité postavení respondentů překročí 50 %. Na základě hodnoty testového kritéria χ^2 a porovnání s kritickou hodnotou při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ bylo rozhodnuto o zamítnutí či nezamítnutí hypotézy.

Pro hlubší porozumění byl u některých hypotéz použit chí kvadrát test nezávislosti, který posuzuje, zda existuje staticky významný rozdíl mezi dvěma proměnnými.

Získaná data jsou pro lepší orientaci znázorněny grafickou podobou a to formou tabulek a grafů, které byly použity u klíčových otázek pro vyhodnocení hypotéz. Za klíčové otázky jsou považovány ty, které tvořily základ pro formulaci hypotéz, ostatní otázky jsou doplňující a mají za cíl podrobnější porozumění zkoumané problematice. Dále jsou výsledky slovně interpretovány. Statistické zpracování dat vychází z publikace Metody pedagogického výzkumu (Chráska, 2016).

4.5 Výzkumný soubor

Distribuce dotazníků proběhla elektronickou formou prostřednictvím e-mailů zasílaných základním školám napříč Českou republikou. Kontakty na jednotlivé školy byly čerpány z Rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dále byla data sbírána pomocí distribuce dotazníků na Facebookových skupinách, které jsou určené pro učitele a školní speciální pedagogy, konkrétně ve skupinách: *Speciální pedagogové, Školní speciální pedagogové, Učitelé +*. E-mail i žádost na Facebookových stránkách obsahovala seznámení se s obsahem dotazníku a prosba o jeho vyplnění, přílohou byly dva odkazy, jeden pro školní speciální pedagogy, druhý pro pedagogy. Dotazník byl určen pouze zaměstnancům škol, kde školní speciální pedagog působí.

5 Interpretace a analýza výsledků výzkumu

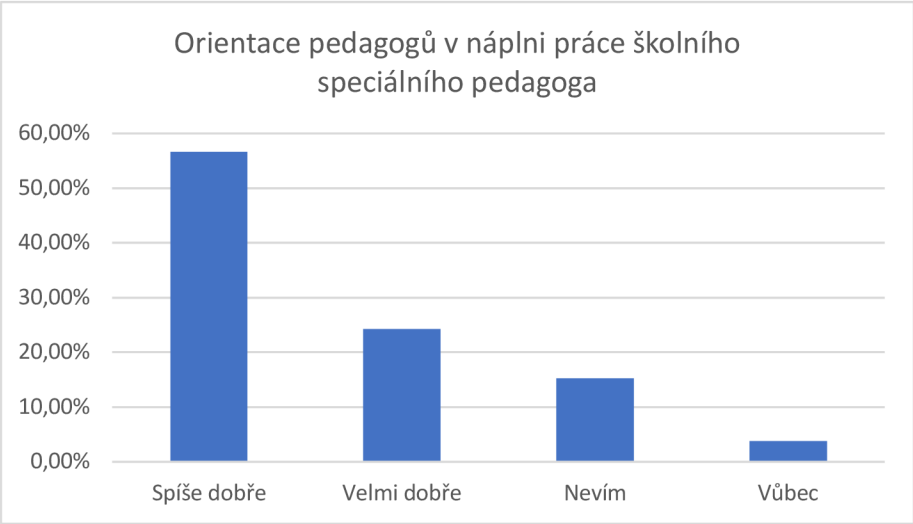
Tato kapitola je zaměřená na vyhodnocení dotazníkového šetření a na základě výsledků proběhlo vyhodnocení stanovených hypotéz. Samotná distribuce dotazníků trvala 4 týdny, poté byl sběr dat ukončen. Po distribuci dotazníků do všech základních škol, které jsou uvedené v rejstříku základních škol MŠMT a rovněž do Facebookových skupin, byl sběr dotazníků pozastaven a proběhla kontrola získaných dat. Pomocí programu Excel pak byly výsledky převedeny do tabulky s procenty. Následně pomocí chí kvadrátu testu dobré shody a chí kvadrátu testu nezávislosti byly podpořeny nebo zamítnuty hypotézy. Celkem dotazníky vyplnilo 193 školních speciálních pedagogů a 476 pedagogů.

5.1 Shrnutí dat z dotazníku pro pedagogy

Tabulka č. 1 – Orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vůbec	18	3,81 %
Nevím	115	15,22 %
Spíše dobře	268	56,66 %
Velmi dobře	72	24,31 %
Celkem	473	100 %

Celkem na otázku *Jak dobře se orientujete v náplni práce školního speciálního pedagoga?* odpovědělo 473 respondentů. Nejčastější odpovědí byla položka *spíše dobře,* na kterou odpovědělo 268 respondentů, tedy 56,66 %. Naopak pouze 18 pedagogů (3,81 %) se domnívá, že se vůbec neorientuje v náplni práce školního speciálního pedagoga.



Graf č. 1 – Orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 2 – Získávání informací o náplni práce školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ze školního poradenského pracoviště	217	46,07 %
Nečerpám	7	1,49 %
Od kolegů	130	27,60 %
Sám/a si je vyhledávám	55	11,68 %
Ze studia	53	11,25 %
Jiné	9	1,91 %
Celkový součet	471	100,00 %

Na otázku *Odkud čerpáte informace o náplni práce školního speciálního pedagoga?* odpovědělo celkem 471 pedagogů. Z odpovědí vyplývá, že nejvíce pedagogů čerpá informace ze školního poradenského pracoviště a od kolegů. Někteří pedagogové využili možnost dopovědi *jiné*, kde se nejčastěji opakovalo čerpání informací od vedení školy. Pouze 7 pedagogů uvedlo, že žádné informace o náplni práce školního speciálního pedagoga nevyhledává.

Tabulka č. 3 – Kompetence školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	454	35,30 %
Klasifikace žáků	23	1,79 %
Metodická podpora pedagogů	346	26,91 %
Spolupráce s pedagogy při nastavování podpůrných opatření	438	34,06 %
Suplování nepřítomných učitelů	15	1,17 %
Vedení běžné výuky celých tříd	10	0,78 %
Celkový součet	1286	100 %

V otázce *Které z následujících činností patří do náplně práce školního speciálního pedagoga?* měli pedagogové na výběr z více možností, proto je celkový součet odpovědí 1286. Odpovědi ukazují, že většina pedagogů se orientuje v náplni práce školního speciálního pedagoga. Nicméně malé procento pedagogů nemá zcela jasnou představu, co je

v kompetencích školního speciálního pedagoga. 10 pedagogů si myslí, že speciální pedagog může vést běžnou výuku, 23 pedagogů se domnívá, že speciální pedagog může žáky klasifikovat a 10 pedagogů se domnívá, že speciální pedagog supluje nepřítomné pedagogy. Z odpovědí pedagogů vyplývá, že značná část dokáže správně vyhodnotit kompetence školního speciálního pedagoga.

Tabulka č. 4 – Situace, kdy je vhodné vyhledat školního speciálního pedagoga

Popisky řádků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vůbec	18	1,46 %
Spíše špatně	16	3,35 %
Nevím	72	11,51 %
Spíše dobře	268	59,62 %
Velmi dobře	115	23,85 %
Celkový součet	473	100 %

Na otázku *Jak dobře se orientujete v situacích, kdy je vhodné se obrátit na školního speciálního pedagoga*? odpovědělo celkem 473 pedagogů. Většina pedagogů se domnívá, že dokáže vyhodnotit, kdy je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit. Více než polovina (59,62 %) pedagogů se domnívá, že se v těchto situacích orientuje spíše dobře a 23,85 % se orientuje velmi dobře. 16,32 % pedagogů nemá zcela jasnou představu, kdy by měli školního speciálního pedagoga vyhledat.

Tabulka č. 5 – Řešení situací spojené s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	24	5,08 %
Spíše ne	150	31,78 %
Nevím	9	1,91 %
Spíše ano	247	52,33 %
Ano	41	8,69 %
Celkový součet	472	100,00 %

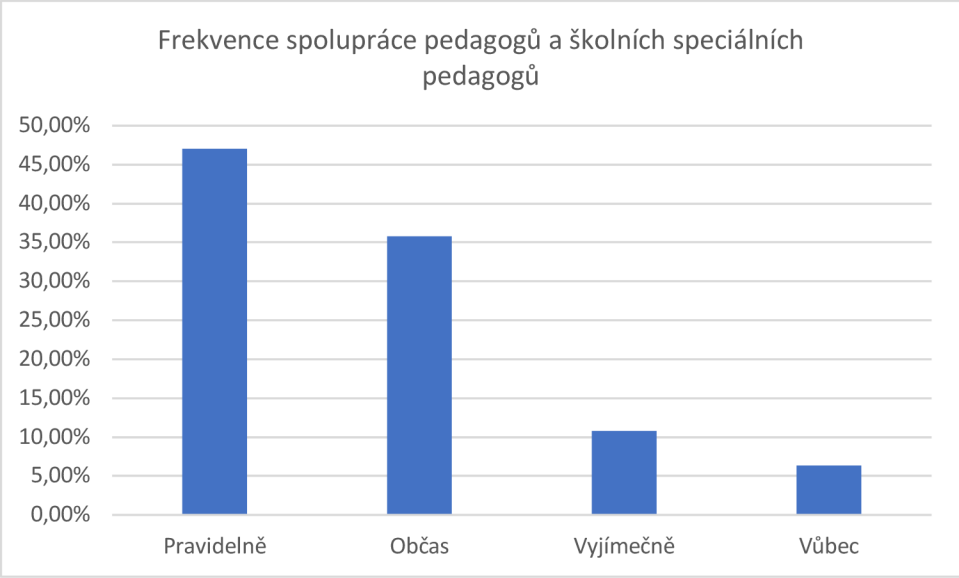
Další položkou v dotazníku byla otázka *Většinu situací spojených s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řeším samostatně.* Většina pedagogů uvádí, že takové situace řeší samostatně a nevyhledává tedy žádné další odborníky. Největší zastoupení má odpověď *spíše*

ano, kterou zvolilo 247 pedagogů (52,33 %). Více než třetina pedagogů naopak uvádí, že takové situace samostatně neřeší, 150 pedagogů (31, 78 %) zvolilo odpověď *spíše ne* a 24 pedagogů (5,08 %) zvolilo odpověď *ne*.

Tabulka č. 6 – Frekvence spolupráce pedagogů a školních speciálních pedagogů

Výběr z možností	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vůbec	30	6,36 %
Výjimečně	51	10,81 %
Občas	169	35,81 %
Pravidelně	222	47,03 %
Celkový součet	472	100,00 %

Více než polovina (53 %) dotazovaných pedagogů uvádí nepravidelnou frekvenci spolupráce se školním speciálním pedagogem. 222 (47,03 %) pedagogů uvádí, že tato spolupráce probíhá pravidelně. Druhou nejčastěji zvolenou odpovědí je *občas*, kterou označilo 169 (35,81 %) pedagogů. 30 pedagogů (6,36 %) uvádí, že se speciálním pedagogem nespolupracují vůbec.



Graf č. 2 - Frekvence spolupráce pedagogů a školních speciálních pedagogů

Tabulka č. 7 – Efektivita spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

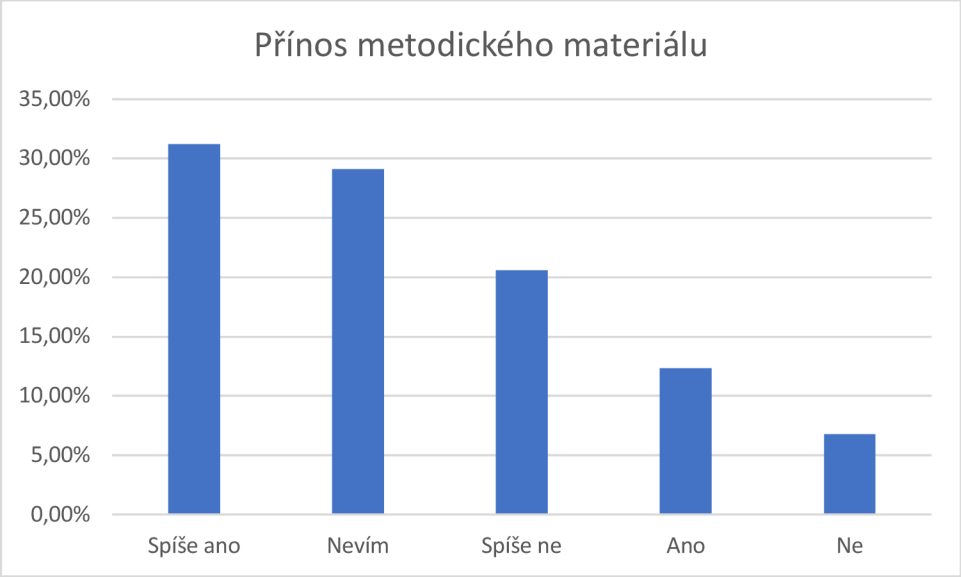
Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi užitečná	190	40,25 %
Užitečná	196	41,53 %
Nemohu posoudit	42	8,90 %
Méně užitečná	33	6,99 %
Neužitečná	11	2,33 %
Celkový součet	472	100,00 %

Více než 80 % pedagogů považuje spolupráci se školním pedagogem za užitečnou. 40,25 % pedagogů tuto spolupráci považuje dokonce za velmi užitečnou. Naopak 11 pedagogů (2,33 %) tuto spolupráci hodnotí jako neužitečnou. 33 pedagogů (6,99 %) nemá jednoznačný názor a proto označili odpověď *nemohu posoudit*.

Tabulka č. 8 – Přínos metodického materiálu pro spolupráci mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	32	6,79%
Spíše ne	97	20,59%
Nevím	137	29,09%
Spíše ano	147	31,21%
Ano	58	12,31%
Celkový součet	471	100,00%

Další položka se zabývá přínosem metodického materiálu. 43 % pedagogů zvolilo odpověď *ano* nebo *spíše ano,* z čehož vyplývá, že se domnívají, že metodický materiál, který by vymezil pozici školního speciálního pedagoga, by mohl být pro zkvalitnění spolupráce přínosný. Naopak 27 % se domnívá, že tento materiál by byl nepřínosný. 29 % pedagogů nemá vyhraněný názor a označili odpověď *nevím*.



Graf č. 3 - Přínos metodického materiálu

Tabulka č. 9 – Forma metodického materiálu

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Brožura/leták	93	24,87 %
Přednáška	69	18,45 %
Online materiály	195	52,14 %
Jiné	17	4,55 %
Celkový součet	374	100,00 %

Na otázku *Jakou formu by měl metodický materiál mít?* odpovědělo celkem 374 pedagogů. 195 pedagogů (52,14 %) by nejvíce uvítalo metodický materiál formou online materiálů. Další nejpočetnější skupina pedagogů (24,87 %) by nejvíce ocenila brožuru nebo leták a 69 pedagogů (18,45 %) by přivítalo přednášku. Několik pedagogů zvolilo možnost odpovědi *jiné* a uváděli zde například webinář, workshop, debata nebo osobní konzultace.

Tabulka č. 10 – Obsah metodického materiálu

Výběr z možností	Absolutní četnost	Relativní četnost
Popis náplně práce školního speciálního pedagoga	197	18,62 %
Situace, kdy vyhledat konzultaci	316	29,87 %
Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	322	30,43 %
Možnosti spolupráce	212	20,03 %
Jiné	11	1,03 %
Celkový součet	1058	100,00 %

Na otázku *Co by měl metodický materiál obsahovat?* měli pedagogové možnost zvolit více odpovědí. Nejvíce pedagogů (30,43 %) má zájem o přehled doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Téměř 30 % pedagogů by si přálo objasnit, ve kterých situacích je vhodné vyhledat školního speciálního pedagoga a 18,62 % uvedlo, že by měl materiál obsahovat popis náplně práce školního speciálního pedagoga.

Tabulka č. 11 – Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od školního speciálního pedagoga

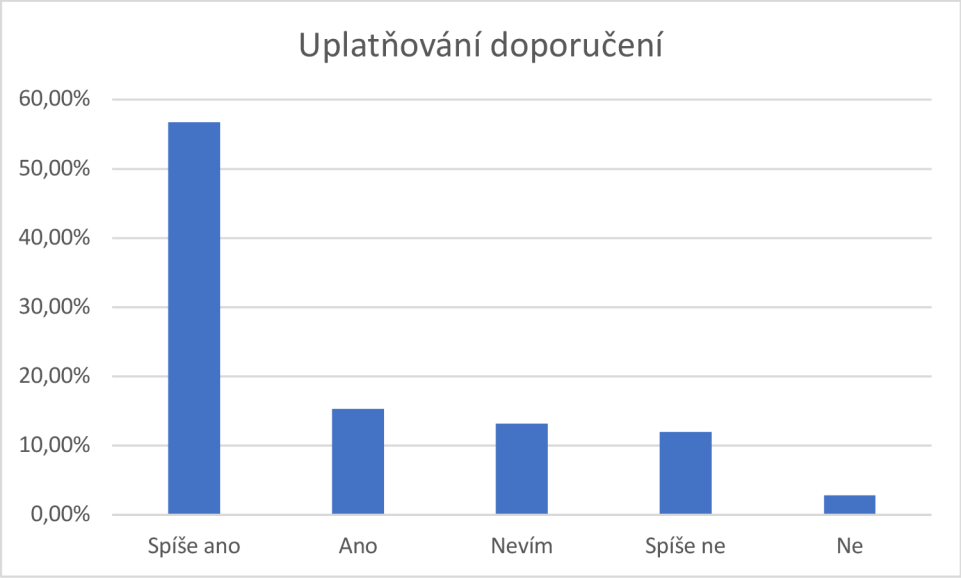
Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	40	8,46 %
Spíše ne	74	15,64 %
Nevím	22	4,65 %
Spíše ano	140	29,60 %
Ano	197	41,65 %
Celkový součet	473	100,00 %

Více než 70 % pedagogů dostává od školního speciálního pedagoga doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak téměř 25 % pedagogů žádná doporučení od školního speciálního pedagoga nedostávají a 4,65 % pedagogů nedokáže na tuto otázku odpovědět.

Tabulka č. 12 – Uplatňování doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	40	2,82 %
Spíše ne	74	12,00 %
Nevím	22	13,18 %
Spíše ano	140	56,71 %
Ano	197	15,29 %
Celkový součet	473	100,00 %

Téměř 89 % pedagogů uvádí, že je reálné doporučení od školního speciálního pedagoga uplatňovat v plném rozsahu. 18 % pedagogů naopak není schopno doporučení v plném rozsahu v praxi uplatnit a 13 % pedagogů nedokáže vyhodnotit, zda dokáže praktikovat doporučení, tak jak mu to bylo doporučeno.



Graf č. 4 – Uplatňování doporučení

Tabulka č. 13 - Význam pozice školního speciálního pedagoga

Výběr z možností	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	6	1,28 %
Spíše ne	17	3,64 %
Nevím	29	6,21 %
Spíše ano	99	21,20 %
Ano	316	67,67 %
Celkový součet	467	100,00 %

Na otázku *Považujete pozici školního speciálního pedagoga za stejně důležitou jako ostatní pozice pedagogický pracovníků?* odpovědělo celkem 467 pedagogů. V porovnání s daty z předchozích položek někteří pedagogové tuto otázku nezodpověděli. Téměř 90 % pedagogů považuje pozici školního speciálního pedagoga za stejně důležitou jako pozici ostatních pedagogů, 5 % naopak vnímá rozdílnou důležitost těchto pozic. 6, 21% pedagogů nemá jasný názor.

Graf č. 5 – Význam pozice školního speciálního pedagoga

Poslední otázkou v dotazníku pro pedagogy bylo *Je něco, co Vám ve spolupráci se školním speciálním pedagogem schází?*, tato otázka dávala pedagogům prostor pro otevřenou odpověď. V naprosté většině odpovědí se opakovalo téma nedostatek kapacity školního speciálního pedagoga, který z důvodu vytížení nemá čas na podrobnější konzultace s pedagogy. Někteří pedagogové zde práci jejich školního speciálního pedagoga velmi chválí. V několika málo

případech je zde uvedena kritika na školního speciálního pedagoga, kdy pedagog není spokojen s jeho prací.

Interpretace několika odpovědí:

Možná více prostoru a času na pravidelné schůzky.

Více času, pro konzultaci. Školní speciální pedagog je hodně vytížený.

Časový prostor na konzultace.

Má malý úvazek. Nestačí pro požadavky děti, pedagogů.

Organizovanost, pravidelnost, plnění termínů, reálná pomoc.

Náš školní pedagog je neorganizovaný, nesystematický, takže někdy je spolupráce s ním náročná.

Spolupráce je na jedničku

Náš speciální pedagog je výborný!

5.2 Shrnutí dat z dotazníku pro školní speciální pedagogy

Tabulka č. 14 – Povědomí pedagogů o náplni práce školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	7	3,65 %
Spíše ne	27	14,06 %
Nevím	13	6,77 %
Spíše ano	115	59,90 %
Ano	30	15,63 %
Celkový součet	192	100,00 %

První položkou v dotazníku byla otázka *Rozumí pedagogové plně Vaší pozici a náplni práce?* Na tuto otázku odpovědělo celkem 192 školních speciálních pedagogů z nichž 75 % se domnívá, že pedagogové jejich pozici rozumí. Naopak 18 % školních speciálních pedagogů vnímá spíše neporozumění své pozice od ostatních pedagogů.

Tabulka č. 15 – Nedorozumění spojené s pozicí školního speciálního pedagoga

Popisky řádků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	19	9,90 %
Spíše ne	103	53,65 %
Nevím	8	4,17 %
Spíše ano	36	18,75 %

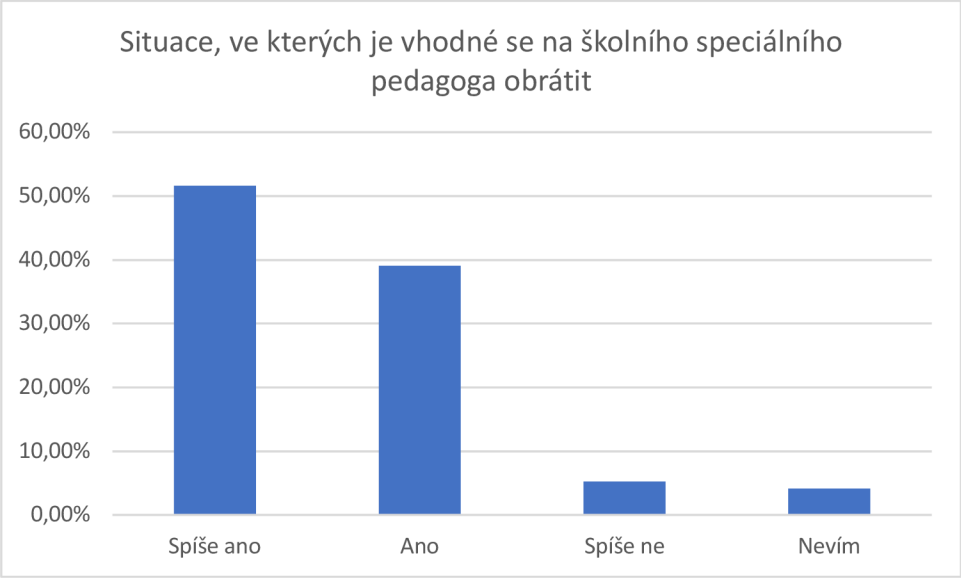
Ano	26	13,54 %
Celkový součet	192	100,00 %

Na otázku *Setkáváte se s nedorozuměním ohledně Vaší práce?* třetina školních speciálních pedagogů uvedla, že se s nedorozuměním setkává. V 65% se pak s nedorozuměním nesetkávají.

Tabulka č. 16 – Situace, ve kterých je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše ne	10	5,21 %
Nevím	8	4,17 %
Spíše ano	99	51,56 %
Ano	75	39,06 %
Celkový součet	192	100,00 %

Na otázku *Vědí pedagogové, ve kterých situacích se na Vás mohou obrátit?* odpověděla většina školních speciálních pedagogů (90 %) *ano* nebo *spíše ano*. *Spíše ne* odpovědělo 5,21 % školních speciálních pedagogů a odpověď *ne* nezvolil nikdo.



Graf č. 6 - Situace, ve kterých je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit

Tabulka č. 17 – Situace, kdy pedagogové nevyhledávají školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	11	5,73 %
Spíše ne	72	37,50 %
Nevím	17	8,85 %
Spíše ano	35	18,23 %
Ano	57	29,69 %
Celkový součet	192	100,00 %

Další položkou dotazníku je otázka *Setkáváte se se situacemi, ve kterých by se na Vás pedagogové měli obrátit, ale nedělají to?* Téměř polovina školních speciálních pedagogů (47 %) uvádí, že se s takovými situacemi v praxi setkávají. Přibližně 43 % školních speciálních pedagogů se s takovou situací nesetkává.

Tabulka č. 18 – Témata spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb	152	29,40 %
Chování žáků	111	21,47 %
Klima	2	0,39 %
Metody práce s žákem	155	29,98 %
Spolupráce s rodinou	97	18,76 %
Prospěch žáků	33	6,38 %
Celkový součet	517	100,00 %

Školní speciální pedagogové měli v otázce *Jaká témata s pedagogy nejčastěji řešíte?* možnosti výběru více odpovědí. Nejčastěji zvolili možnosti *diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, metody práce s žákem.* V obou případech odpověď zvolilo téměř 30 % školních speciálních pedagogů. Další nejčastější odpovědí pak bylo *chování žáků* a *spolupráce s rodinou*, tyto odpovědi zvolilo zhruba 20 % školních speciálních pedagogů.

Tabulka č. 19 – Frekvence spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vůbec	1	0,53 %
Výjimečně	12	6,35 %
Občas	74	39,15 %
Pravidelně	102	53,97 %
Celkový součet	189	100,00 %

Více než polovina (53,97 %) školních speciálních pedagogů uvádí, že spolupráce s pedagogy probíhá pravidelně. Za nepravidelnou tuto spolupráci označilo 45 %. K žádné spolupráci nedochází pouze u jednoho z dotazovaných školních speciálních pedagogů.

Tabulka č. 20 – Průběh spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Konzultace	180	41,95 %
Hospitace	78	18,18 %
Metodické vedení	81	18,89 %
Sdílení materiálů	90	20,98 %
Celkový součet	429	100,00 %

U otázky *Jak spolupráce s pedagogy nejčastěji probíhá?* byla možnost zvolit více odpovědí. Značná část školních speciálních pedagogů (41,95 %) zvolilo odpověď *konzultace. Hospitace, metodické vedení* i *sdílení materiálů* označilo zhruba 20 % školních speciálních pedagogů. Dále byla možnost zvolit odpověď *jiné* a doplnit tak vlastní myšlenky. Tuto možnost využilo 9 pedagogů. Nicméně všechny odpovědi spadaly do výše zmíněných kategorií a byly k nim připočteny.

Tabulka č. 21 – Iniciace spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Asistent pedagoga	3	1 %
Pedagog	163	70,26 %
Psycholog	2	1 %
Školní speciální pedagog	25	10,77 %

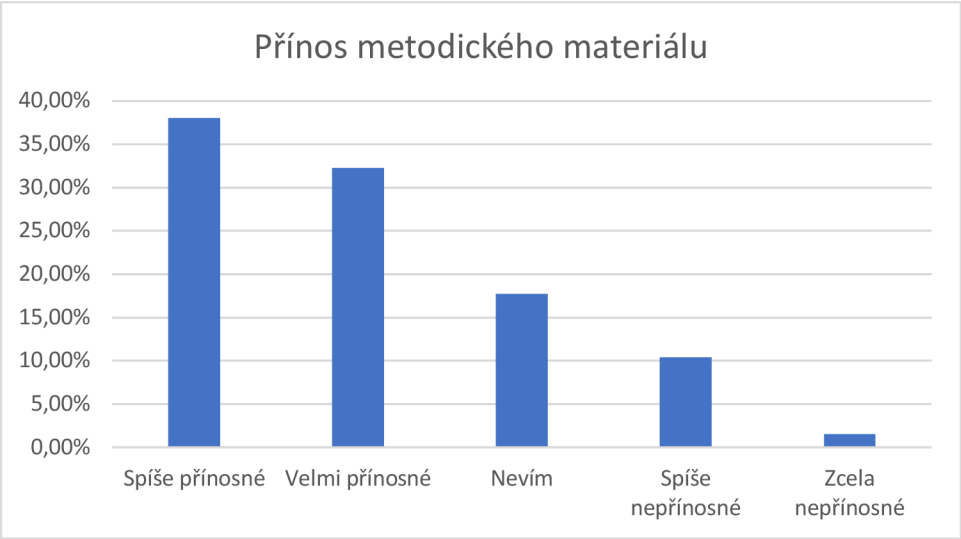
Vedení školy	39	16,81 %
Celkový součet	232	100,00%

Z výsledků vyplývá, že ve většině případů iniciace spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a pedagogy vychází od pedagogů. 10,77 % školních speciálních pedagogů uvádí, že spolupráce vzniká z jejich iniciativy. Poslední nejčastější odpovědí (16,81 %) je iniciativa z vedení školy. Ve výjimečných případech je iniciativa od psychologa nebo asistenta pedagoga.

Tabulka č. 22 – Přínos metodického materiálu

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela nepřínosné	3	1,56 %
Spíše nepřínosné	20	10,42 %
Nevím	34	17,71 %
Spíše přínosné	73	38,02 %
Velmi přínosné	62	32,29 %
Celkový součet	192	100,00 %

Dalším tématem byl možný přínos metodického materiálu, který by vymezil roli školního speciálního pedagoga a mohl tak přispět k efektivnější spolupráci mezi ním a pedagogy. 70 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že by takový materiál mohl být přínosný. Naopak za spíše nepřínosný ho vnímá 10,42 % a za zcela nepřínosný pouze 1,56 % školních speciálních pedagog. Vyhraněný názor nemá 17,71 % školních speciálních pedagogů.



Graf č. 7 – Přínos metodického materiálu

Tabulka č. 23 – Přínos metodického materiálu pro zefektivnění spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a pedagogy

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	2	1,05 %
Spíše ne	33	17,28 %
Nevím	28	14,66 %
Spíše ano	56	29,32 %
Ano	72	37,70 %
Celkový součet	191	100,00 %

Na otázku *Domníváte se, že by tento materiál mohl přispět ke zlepšení spolupráce?* většina školních speciálních pedagogů (67,02 %) odpvoěděla *ano* nebo *spíše ano*. Negativně se k materiálu staví 18,32 % školních speciálních pedagogů a část si není svým postojem jista (14, 66 %).

Tabulka č. 24 – Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	1	0,52 %
Spíše ne	7	3,66 %
Nevím	1	0,52 %
Spíše ano	46	24,08 %
Ano	136	71,20 %
Celkový součet	191	100,00 %

Naprostá většina školních speciálních pedagogů (95,28 %) dává pedagogům doporučení pro práci žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze zhruba 4 % školních speciálních pedagogů žádná doporučení nedává.

Tabulka č. 25 – Uplatnění doporučení v praxi

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	2	1,06 %
Spíše ne	21	11,11 %
Nevím	34	17,99 %
Spíše ano	115	60,85 %
Ano	17	8,99 %
Celkový součet	189	100,00 %

Téměř 70 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že pedagogové jejich doporučení v praxi dokáží uplatnit. Pouze 12,17 % školní speciálních pedagogů se domnívá opaku a 17,88 % nedokáže tuto informaci posoudit.

Tabulka č. 26 – Podpora při dodržování doporučení v praxi

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Poskytování materiálů	119	35,95 %
Pravidelné schůzky	67	20,24 %
Společné plánování	92	27,79 %
Ukázkové postupy	53	16,01 %
Celkový součet	331	100,00 %

Na otázku *Jak pedagogy podporujete v dodržování Vašich doporučení?* byla možnost zvolit více odpovědí. Nejčastěji zvolenou odpovědí (35,95 %) je poskytování materiálů, druhou nejčastější odpovědí bylo společné plánování (27,79 %). Pravidelné schůzky pro zefektivnění výuky volí 20,24 % a ukázkové postupy 16,01 % školních speciálních pedagogů.

Tabulka č. 27 – Význam pozice školního speciálního pedagoga

Výběr z odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	2	1,05 %
Spíše ne	33	17,28 %
Nevím	28	14,66 %
Spíše ano	56	29,32 %
Ano	72	37,70 %
Celkový součet	191	100,00 %

Poslední položka v dotazníku byla otázka *Domníváte se, že Vás pedagogové považují za stejně platného člena týmu jako ostatní kolegy?* Většina školních speciálních pedagogů (67,02 %) se domnívá, že jej jeho kolegové považují za rovnocenného člena pedagogického týmu. 18,33 % školních speciálních pedagogů se necítí kolegy rovnocenně vnímáno a 14,66 % nedokáže jejich postavení v pedagogickém sboru posoudit.

Graf č. 8 – Význam pozice školního speciálního pedagoga

5.3 Ověření hypotéz

Pro ověřování hypotéz byl využit chí kvadrát test dobré shody, který ověřuje, zda se pozorovaná četnost liší od očekávané četnosti 50 % : 50 %. Hladina významnosti byla určena a=0,05. U některých hypotéz byl také využit chí kvadrát test nezávislosti, který porovnává dvě proměnné. Hladina významnosti byla taktéž určena a=0,05.

Výzkumná otázka č. 1:

Jaká je míra orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga?

Znění hypotéz:

H1: Více než 50 % pedagogů má spíše nejasnou představu o náplni práce školního speciálního pedagoga.

H01: Méně než 50 % pedagogů má nejasnou představu o náplni práce školního speciálního pedagoga.

První hypotéza má za cíl zjistit, zda se pedagogové orientují v náplni práce školního speciálního pedagoga. K hypotéze se vztahují otázky 1, 2 a 3 z dotazníku pro pedagogy a otázky 1 a 2 z dotazníku určeného školním speciálním pedagogům, přičemž hypotéza vychází především z otázky 1 *Víte, co je náplní práce školního speciálního pedagoga?* Zbývající otázky jsou doplňující a přináší pohled z perspektivy školního speciálního pedagoga. Za odpovědi vyjadřující nejasnou představu byly považovány *nevím* a *vůbec*. Za odpovědi vyjadřující jasnou představu byly považovány odpovědi *velmi dobře* a *spíše dobře*.

Tabulka č. 28 – Ověření hypotézy H1

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Jasná představa	340	236,5	45,3
Nejasná představa	133	236,5	45,3
Celkem (x^2)	473	473	90,6

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 90,6$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině významnosti a = 0,05 vychází $p < 0,001$, rozdíl je statisticky významný.

Hypotéza H1 nebyla potvrzena, protože podíl pedagogů s nejasnou představou (28,1 %) je statisticky významně nižší než 50 %. Výsledky jsou v souladu s nulovou hypotézou H01, která uvádí, že méně než 50 % pedagogů má nejasnou představu o náplni práce školního speciálního pedagoga.

Povědomí pedagogů o náplni práce školního speciálního pedagoga může být spojené se zdrojem, odkud čerpají informace. Značné procento pedagogů čerpá informace o náplni práce školního speciálního pedagoga ze školního poradenského pracoviště, odkud by měli dostávat relevantní informace. Výsledky pozorované četnosti jasné a nejasné představy o náplni práce školního speciálního pedagoga odpovídají výsledkům otázky č. 3, kdy pedagogové měli označit, které činnosti spadají do náplně práce školního speciálního pedagoga. Většina pedagogů zvolila odpovědi, které skutečně do této náplně patří. Názor školních speciálních pedagogů, kdy 75 % dotazovaných uvádí, že se domnívá, že pedagogové rozumí jejich náplni práce, výsledky hypotézy potvrzuje. Na otázku, zda se školní speciální pedagogové setkávají s nedorozuměním ohledně svojí pozice, uvedli v 65 %, že se s takovou situací nesetkávají.

Výzkumná otázka č. 2:

VO2: Jak pedagogové hodnotí svou schopnost rozeznat situace, kdy je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit?

Znění hypotéz:

H2: Více než 50 % pedagogů má potíže vyhodnotit situace, kdy je vhodné obrátit se na školního speciálního pedagoga.

H02: Méně než 50 % pedagogů má potíže vyhodnotit situace, kdy je vhodné obrátit se na školního speciálního pedagoga.

Druhá hypotéza má za cíl zjistit, zda se pedagogové orientují v situacích, kdy je vhodné se obrátit na školního speciálního pedagoga. K hypotéze se vztahuje otázka z dotazníku pro pedagogy č. 4, která je také výchozí otázkou k ověření hypotéz a doplňující otázka č. 5. Z dotazníku pro školní speciální pedagogy se pak vztahují otázky č. 3, 4 a 5, které slouží k pohledu z jiné perspektivy. Za odpovědi, kdy pedagog má potíže s vyhodnocením situací jsou považovány *velmi dobře, dobře* a za odpovědi, kdy nemá potíže jsou považovány *nevím, spíše špatně, vůbec.*

Tabulka č. 29 – Ověření hypotézy H2

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Má potíže	268	236,5	4,2
Nemá potíže	205	236,5	4,2
Celkem (x^2)	473	473	8,4

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 8,4$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p < 0,05$, rozdíl je statisticky významný.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena, jelikož počet (43,3 %) pedagogů, kteří mají potíže vyhodnotit situaci, kdy je vhodné vyhledat konzultaci školního speciálního pedagoga je menší než 50 %. Výsledky jsou v souladu s hypotézou H02, tedy že méně než 50 % pedagogů má potíže tyto situace vyhodnotit.

Z doplňujících otázek pro školní speciální pedagogy vyplývá, že 90 % dotazovaných se domnívá, že pedagogové vědí, kdy by měli vyhledat odbornou konzultaci školního speciálního pedagoga. I přesto se ale téměř polovina (47 %) z dotazovaných školních speciálních pedagogů setkává se situacemi, kdy by se na něj pedagogové měli obrátit, ale nedělají to.

Výzkumná otázka č. 3:

VO3: Jak často probíhá spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem?

Znění hypotéz:

H3: U více než 50 % pedagogů je spolupráce se školním speciálním pedagogem nepravidelná.
H03: U méně než 50 % pedagogů je spolupráce se školním speciálním pedagogem nepravidelná.

Cílem třetí hypotézy je zjistit, zda spolupráce pedagogů a školních speciálních pedagogů probíhá pravidelně. Pro vyhodnocení této hypotézy je výchozí otázka z dotazníku pro pedagogy č. 6. Pro doplnění pak slouží otázky z dotazníku pro školní speciální pedagogy č. 6, 7 a 8. Jako pravidelná spolupráce je považována odpověď *pravidelně*. Za nepravidelnou spolupráci jsou považovány odpovědi *občas, výjimečně, vůbec*.

Tabulka č. 30 – Ověření hypotézy H3

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Pravidelná spolupráce	222	236	0,83
Nepravidelná spolupráce	250	236	0,83
Celkem (x^2)	472	472	1,66

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 1,66$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p < 0,05$, nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Ačkoliv 53 % pedagogů uvádí, že se školním speciálním pedagogem spolupracují spíše nepravidelně, hypotézu H3 nemůžeme potvrdit, jelikož statický rozdíl nebyl zjištěn. H03 tedy není možné ani zamítnout ani potvrdit.

Z odpovědí školních speciálních pedagogů pak vyplývá, že 53 % z nich, pravidelně s pedagogy spolupracuje. Ani v tomto případě nelze statisticky zcela určit, zda spolupráce obvykle probíhá pravidelně či nikoliv.

Výzkumná otázka č. 4:

VO4: Jak hodnotí pedagogové a školní speciální pedagogové přínos metodického materiálu pro jejich spolupráci?

Znění hypotéz:

H4a: Více než 50 % pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci se školním speciálním pedagogem.

H04a: Méně než 50 % pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci se školním speciálním pedagogem.

Čtvrtá hypotéza je rozdělena na dvě části. První část se věnuje otázce, zda by pedagogové považovali metodický materiál, který by jasně vymezil kompetence školního speciálního pedagoga, za přínosný pro jejich spolupráci. Výchozí otázkou pro vyhodnocení hypotézy je otázka č. 8 v dotazníku pro pedagogy. Otázky č. 9 a 10 slouží jako doplňkové a pro další fázi výzkumu. Odpovědi *ne, spíše ne, nevím* jsou považovány jako *nepřínosný*. Odpovědi *ano, spíše ano* jsou považovány jako *přínosný*.

Tabulka č. 31 – Ověření hypotézy H4a

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Přínosný	205	235,5	3,95
Nepřínosný	266	235,5	3,95
Celkem (x^2)	471	471	7,9

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 7{,}9$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p < 0{,}05$, rozdíl je statisticky významný.

Méně než 50 % pedagogů (43,5 %) považuje metodický materiál za přínosný. Z tohoto důvodu nelze potvrdit hypotézu H4a. Potvrdila se tedy hypotéza H04a.

I přesto, že více než polovina pedagogů nepovažuje metodický materiál jako přínosný, tak 371 z nich odpovědělo na otázku *Jakou formu by měl materiál obsahovat?* a více než 350 pedagogů pak označilo, co by měl materiál obsahovat.

Výzkumná otázka č. 4:

VO4: Jak hodnotí pedagogové a školní speciální pedagogové přínos metodického materiálu pro jejich spolupráci?

Znění hypotéz:

H4b: Více než 50 % školních speciálních pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci s pedagogy.

H04b: Méně než 50 % školních speciálních pedagogů považuje metodický materiál za přínosný pro spolupráci s pedagogy.

Jak už bylo zmíněno výše, první část čtvrté hypotézy se věnovala postoji pedagogů k metodickému materiálu. Druhá část se bude věnovat postoji školních speciálních pedagogů k otázce přínosu metodického materiálu. Odpovědi *nevím, spíše nepřínosné a zcela nepřínosné* jsou považovány za nepřínosné. Odpovědi *spíše přínosné, velmi přínosné* jsou považovány za přínosné.

Tabulka č. 32 – Ověření hypotézy H4b

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Přínosný	135	96	15,8
Nepřínosný	57	96	15,8
Celkem (x^2)	192	192	31,6

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 31,6$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p < 0,001$, rozdíl je statisticky významný.

Z výsledků vyplývá, že hypotéza H4b se potvrdila. 70,3 % speciálních pedagogů se domnívá, že metodický materiál by pro jejich spolupráci s pedagogy mohl být přínosný. Hypotézu H04b lze tedy zamítnout.

U čtvrté hypotézy jsme navíc zvolili chí kvadrát test nezávislosti pro porovnání hypotézy H4a a H4b. Nejdříve byla vytvořena kontingenční tabulka s přehledem získaných dat od pedagogů a školních speciálních pedagogů. Poté byla vytvořena tabulka s přehledem očekávané četnosti. Pomocí vzorce pak byla vypočtena hladina testového kritéria.

Tabulka č. 33 – Ověření hypotéz 4a, 4b I

	Přínosný	Nepřínosný	Celkem
Pedagogové	205	266	471
Školní speciální pedagogové	135	57	192
Celkem	340	323	663

Tabulka č. 34 – Ověření hypotéz 4a, 4b II

	Přínosný	Nepřínosný
Pedagogové	241,5	229,5
Školní speciální pedagogové	98,5	93,5

Hodnota testového kritéria byla vypočtena podle vzorce $x^2 = (P-O)^2/O$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 39,18$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p < 0,001$, byl zjištěn staticky významný rozdíl.

Z výsledků je zřejmé, že školní speciální pedagogové hodnotí metodický materiál jako přínosný častěji než pedagogové. Mezi pedagogy je metodický materiál považován za přínosný přibližně u 43,5 % respondentů. U školních speciálních pedagogů jej pak za přínosný považuje 70,3 % respondentů. Výsledky naznačují, že vnímání přínosu metodického materiálu se mezi oběma skupinami respondentů liší.

Výzkumná otázka č. 5:

VO5: Jak pedagogové hodnotí možnost uplatňování doporučení od školního speciálního pedagoga?

Znění hypotéz:

H5: Více než 50 % pedagogů má potíže uplatňovat doporučení školního speciálního pedagoga v plném rozsahu.

H05: Méně než 50 % pedagogů má potíže uplatňovat doporučení školního speciálního pedagoga v plném rozsahu.

Pátá hypotéza se věnuje otázce uplatňování doporučení školního speciálního pedagoga pedagogy v praxi. K hypotéze se vztahují v dotazníku pro pedagogy otázky č. 11 a 12, přičemž otázka č. 12 je výchozí. Dále jsou doplňující otázky v dotazníku pro školního speciálního pedagoga č. 9, 10, 11 Do kategorie uplatňuje spadají odpovědi *ano, spíše ano* a do kategorie neuplatňuje odpovědi *ne, nevím, spíše ne.*

Tabulka č. 35 – Ověření hypotézy H5

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Uplatňuje	415	233,5	141,1
Neuplatňuje	52	233,5	141,1
Celkem (x^2)	467	467	282,2

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je x^2 = 282,2. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází p < 0,001, rozdíl je statisticky významný.

Na základě získaných výsledků, kdy 88,9 % pedagogů se domnívá, že uplatňuje doporučení školního speciálního pedagoga v praxi v plném rozsahu, nelze potvrdit hypotézu H5. Naopak hypotéza H05 je potvrzena.

Školní speciální pedagogové se v téměř 70 % taktéž domnívají, že pedagogové jejich doporučení dokáží v praxi uplatnit. K jejich uplatňování pak školní speciální pedagogové poskytují nejčastěji podporu formou metodického vedení nebo společného plánování. Tato data vychází z otázky č. 11 a 12 v dotazníku pro školní speciální pedagogy.

Výzkumná otázka č. 6:

VO6: Jak pedagogové a školní speciální pedagogové vnímají rovnocennost postavení školního speciálního pedagoga ve škole?

Znění hypotéz:

H6a: Více než 50 % pedagogů považuje pozici školního speciálního pedagoga za rovnocennou s pozicí ostatních pedagogických pracovníků ve škole.

H06a: Méně než 50 % pedagogů považuje pozici školního speciálního pedagoga za rovnocennou s pozicí ostatních pedagogických pracovníků ve škole.

Hypotéza č. 6 se zabývá otázkou, jak jsou školní speciální pedagogové vnímáni ostatními pedagogy a zda se cítí být vnímáni jako rovnocenní členové týmu. Hypotéza je rozdělena na dvě části. První část se věnuje pohledu pedagogů na tuto problematiku a druhá část se zabývá pohledem školních speciálních pedagogů. Pro tuto hypotézu je výchozí otázka č. 13 z dotazníku pro pedagogy. Odpovědi *ano, spíše ano* jsou v tabulce níže zařazeny do kategorie *stejně důležitý*, odpovědi *ne, spíše ne, nevím* do kategorie *méně důležitý*. Tyto kategorie naznačují, zda je školní speciální pedagog vnímán jako stejně nebo méně důležitý člen pedagogického sboru.

Tabulka č. 36 – Ověření hypotézy H6a

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Stejně důležitý	337	236,5	42,7
Méně důležitý	136	236,5	42,7
Celkem (x^2)	473	473	85,4

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je x^2 = 85,4. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází p < 0,001, rozdíl je statisticky významný.

Na základě výsledků zamítáme hypotézu H6a. Jelikož 71,2 % pedagogů, považuje školního speciálního pedagoga za stejně důležitého člena sboru jako ostatní pedagogy. Lze potvrdit hypotézu H06a.

Výzkumná otázka č. 6:

VO6: Jak pedagogové a školní speciální pedagogové vnímají rovnocennost postavení školního speciálního pedagoga ve škole?

Znění hypotéz:

H6b: Více než 50 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že je pedagogové nepovažují za rovnocenné členy pedagogického týmu.

H06b: Méně než 50 % školních speciálních pedagogů se domnívá, že je pedagogové nepovažují za rovnocenné členy pedagogického týmu.

Jak už bylo zmíněno, hypotéza č. 6 je rozdělena na dvě části. Druhá část se zaměřuje na pohled školních speciálních pedagogů na to, zda se cítí být svými kolegy vnímáni jako stejně důležití členové týmu jako ostatní pedagogové.Hypotéza se vztahuje k otázce č. 13 v dotazníku pro školní speciální pedagogy. Odpovědi *ano, spíše ano* jsou v tabulce níže zařazeny do kategorie *stejně důležitý*, odpovědi *ne, spíše ne, nevím* do kategorie *méně důležitý*.

Tabulka č. 37 – Ověření hypotézy H6b

	Pozorovaná četnost *P*	Očekávaná četnost *O*	$(P-O)^2/O$
Stejně důležitý	128	95,5	11
Méně důležitý	63	95,5	11
Celkem (x^2)	191	191	22

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je x^2 = 22. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází p < 0,001, rozdíl je staticky významný.

Z výsledků vyplývá, že školní speciální pedagogové se domnívají, že je pedagogové vnímají za stejně platné členy týmu jako ostatní kolegy. Na základě získaných hypotézu H6b zamítáme a potvrzujeme hypotézu H06b.

Podobně jako u čtvrté hypotézy byla pro hlubší porozumění výsledkům zvolena další testová metoda a to chí kvadrát test nezávislosti pro porovnání hypotéz H6a a H6b. Nejdříve

byla vytvořena kontingenční tabulka s přehledem získaných dat od pedagogů a školních speciálních pedagogů. Poté byla vytvořena tabulka s přehledem očekávané četnosti. Pomocí vzorce pak byla vypočtena hladina testového kritéria.

Tabulka č. 38 – Ověření hypotéz 6a, 6b I

	Rovnocennost	Nerovnocennost	Celkem
Pedagogové	337	266	473
Školní speciální pedagogové	128	63	191
Celkem	465	199	664

Tabulka č. 39 – Ověření hypotézy hypotéz 6a, 6b II

	Rovnocennost	Nerovnocennost
Pedagogové	331,26	141,74
Školní speciální pedagogové	133,74	57,26

Hodnota testového kritéria byla vypočtena podle vzorce $x^2 = (P-O)^2/O$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí kvadrát je $x^2 = 1,16$. Tabulka četnosti má 1 stupeň volnosti. Při hladině četnosti a = 0,05 vychází $p > 0,05$, nebyl zjištěn staticky významný rozdíl.

Z výsledků vyplývá, že pohled na rovnocennost pozice školního speciálního pedagoga v celkovém pedagogickém sboru je u obou skupin podobný. Mezi pedagogy považuje tuto pozici za rovnocennou 71 % pedagogů a 67 % dotazovaných školních speciálních pedagogů.

6 Tvorba metodického materiálu

Na základě výsledků dotazníkového šetření byl vytvořen metodický materiál, který by měl být nápomocný při spolupráci pedagogů a školních speciálních pedagogů. Jeho hlavním cílem je vymezit roli školního speciálního pedagoga, uvést jeho kompetence a dát pedagogům stručný přehled toho, kdy je vhodné se na něj obrátit. Metodický materiál je součástí přílohy č. 3 této práce.

6.1 Proces tvorby metodického materiálu

Tvorba metodického materiálu vyplývá především z požadavků, které pedagogové uvedli v dotazníku. Nejčastějšími požadavky na to, co by měl metodický materiál obsahovat byly: *popis náplně práce školního speciálního pedagoga; situace, kdy vyhledat konzultaci; doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; možnosti spolupráce.*

Další fází bylo studium odborné literatury zaměřené na inkluzivní vzdělávání, školní poradenství, náplň práce školního speciálního pedagoga a platná legislativa. Výběr literatury vycházel právě ze zmíněných požadavků, které by pedagogové ocenili v metodickém materiálu.

Nejdříve byl navrhnut obsah metodického materiálu, který jak už bylo zmíněno vycházel z odborné literatury a výsledků dotazníkového šetření. Následně pak byl tento obsah přepracován v programu Canva do vizuálně přehledné podoby.

6.2 Struktura metodického materiálu

Materiál je koncipován jako stručný a přehledný průvodce pro pedagogy. Jeho účelem je, aby především sloužil jako praktická pomůcka pro orientaci v pozici školního speciálního pedagoga. Jeho cílem není nahradit odbornou literaturu, ale poskytnout pedagogům základní přehled o kompetencích školního speciálního pedagoga a přehledech, kdy se na něj obracet. Stručně je v něm také vymezeno, jak pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metodický materiál je členěn do několika kapitol. První kapitola *Školní speciální pedagog a jeho místo ve škole* se zaměřuje na vymezení této pozice, představení jeho kompetencí a co je cílem jeho působení na škole. Druhá kapitola *Kdy se na školního speciálního pedagoga obrátit* představuje několik situací, kdy je vhodné aby pedagog zvážil konzultaci se školním speciálním pedagogem. Jsou zde také uvedeny způsoby, jakými pak může školní speciální pedagog při řešení situace přispět. Třetí kapitola je nazvána *Průběh spolupráce pedagoga a školního speciálního pedagoga*, zde je popsáno, jak by měla ideální spolupráce probíhat a jaké jsou její přínosy. Poslední, tedy čtvrtá kapitola, *Doporučení pro práci s žáky se*

speciálními vzdělávacími potřebami představuje obecné možnosti a postupy, které pedagog může ve své praxi aplikovat. Tyto doporučení jsou koncipována pro celkově příjemné klima třídy a pro posílení vztahů v třídním kolektivu

Na konci materiálu je pak věnována část závěru, kde jsou shrnuty nejpodstatnější informace ze všech kapitol. Dále je uveden seznam literatury a legislativy, ze kterého metodický materiál vychází.

6.3 Přínos metodického materiálu pro pedagogickou praxi

Vytvořený metodický materiál může sloužit jako praktická pomůcka pro pedagogy základních škol při orientaci v pozici a kompetencích školního speciálního pedagoga. Pedagogové se sice domnívají, že mají o této problematice dobré povědomí a školní speciální pedagogové mají stejný názor. Naopak ale také uvádí, že pedagogové většinu situací spojených s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řeší samostatně a právě tohle jsou situace, kdy je vhodné vyhledat konzultaci školního speciálního pedagoga. Z tohoto důvodu lze předpokládat, že přehledné shrnutí kompetencí školního speciálního pedagoga a konkrétních situací, ve kterých je vhodné využít jeho odbornou podporu, může přispět k efektivnějšímu využívání jeho služeb ve školní praxi.

Metodický materiál může pedagogům pomoci lépe porozumět inkluzivnímu vzdělávání za podpory školního speciálního pedagoga a může usnadnit komunikaci mezi nimi. Pedagogům také může přinést jasnější pohled na situace, kdy konzultace školního speciálního pedagoga může být velmi přínosná.

Dalším přínosem může být také podpora pedagogů při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, cílem je přinést základní orientaci v postupech, které mohou pozitivně ovlivnit práci se třídou, ve které se takový žák vzdělává.

Metodický materiál má za účel sloužit jako stručný a přehledný materiál, který vede k lepší spolupráci pedagogů a školního speciálního pedagoga a přinést tak lepší postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

7 Ověření metodického materiálu v praxi

Po zpracování metodického materiálu jsme se rozhodli metodický materiál ověřit v praxi. Metodický materiál byl poskytnut 7 pedagogům, kteří po jeho prostudování poskytli zpětnou vazbu. Pro zachováni anonymity jsou odpovědi pedagogů označeny jako Pedagog 1 – 7.

Cílem poslední části výzkumného šetření, tedy ověření metodického materiálu v praxi, je zjistit, zda je tento materiál srozumitelný, přehledný a prakticky využitelný v praxi.

Výzkumná otázka:

Považujete metodický materiál za přehledný, srozumitelný a využitelný v praxi? Pokud ano, v čem se domníváte, že by pro Vás mohl přínosný?

Zpětná vazba pedagogů

Pedagog 1:

Metodický materiál považuji za velmi přehledný, srozumitelný a dobře využitelný v praxi. Oceňuji zejména jasnou strukturu dokumentu, logické členění kapitol a příjemné vizuální zpracování, díky kterému se v textu snadno orientuje. Materiál je pro mě přínosný především v tom, že shrnuje klíčové informace o roli školního speciálního pedagoga, jasně vysvětluje, kdy a proč se na něj obracet, a nabízí doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto informace jsou nejen prakticky použitelné, ale také podané formou, která podporuje rychlou orientaci a okamžité využití v každodenní pedagogické praxi.

Pedagog 2:

Metodický materiál považuji za přehledný, srozumitelný a v praxi dobře využitelný. Oceňuji zejména jeho jasné členění a snahu o praktické zaměření, díky kterým se v něm dá poměrně snadno orientovat. Přínosný by pro mě mohl být hlavně jako opora při řešení konkrétních situací ve škole a při hledání vhodných postupů práce se žáky. Zároveň si ale myslím, že některé části by mohly být více rozpracované do podrobnějších příkladů z běžné školní praxe, protože právě ty bývají pro pedagoga často nejlépe využitelné. Na druhou stranu chápu, že vzhledem k rozsahu materiálu nebylo možné všechny situace a doporučení popsat detailněji. Celkově však materiál hodnotím jako přínosný a prakticky dobře použitelný.

Pedagog 3:

Metodický materiál považuji za přehledný, srozumitelný a dobře využitelný v praxi učitele na 1. stupni základní školy. Jednotlivé kapitoly jsou logicky uspořádané a vzájemně na sebe

navazují, díky čemuž postupně seznamují s tématem od základního vymezení role školního speciálního pedagoga až po konkrétní doporučení do výuky. Pomáhá s porozuměním tomu, jaké má speciální pedagog kompetence a jak může podpořit práci učitele ve třídě.

Velkým přínosem je také přehled situací, ve kterých je vhodné se na speciálního pedagoga obrátit. Uvedené příklady z praxe, například obtíže v chování nebo zhoršení školního prospěchu, pomáhají lépe rozpoznat, kdy je vhodné zapojit další podporu. Oceňuji i popis spolupráce mezi učitelem a speciálním pedagogem, který ukazuje, že řešení probíhá společně, systematicky a s důrazem na sdílenou odpovědnost.

Za užitečnou považuji také část věnovanou doporučením pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nabízené náměty ukazují, že často postačí menší úpravy ve výuce, které lze snadno zařadit do běžné praxe a mohou mít významný dopad na úspěšnost žáků.

Celkově materiál vnímám jako praktickou oporu, která bude pomáhat nejen při řešení konkrétních situací ve třídě, ale také při včasném zachycení obtíží a jejich předcházení.

Pedagog 4:
Ano, materiál je velmi dobře strukturovaný a naprosto srozumitelný. Stručně avšak výstižně popisuje danou problematiku, tedy spolupráci pedagoga se školním speciálním pedagogem. Tato příručka je pro mě velkým přínosem v tom, jak správně a efektivně postupovat při práci s žáky se SVP, tak aby dosahovali co nejlepších možných výsledků ve spolupráci se speciálním pedagogem, přičemž poukazuje také na to, že tyto postupy nejsou ku prospěchu pouze těmto jednotlivcům, ale i celé třídě.

Pedagog 5:
Jsem pedagožka s 37 letou praxí a práce školního speciálního pedagoga je pro mě dlouhodobě nepostradatelná. Ve škole využíváme jeho odbornost naplno a já sama vnímám jeho roli jako zásadní oporu v každodenní práci.

Speciální pedagog je pro mě především odborný konzultant. Účastní se pedagogických rad, chodí na náslechy, provádí depistáž žáků a vede rozhovory s dětmi i rodiči. Velký přínos vidím v jeho individuální práci se žáky v klidném prostředí — tam se děti často otevřou způsobem, který ve třídě nevidíme. Lépe vnímají vlastní pokroky, získávají motivaci a nebojí se požádat o pomoc.

Pro mě jako učitelku je spolupráce se speciálním pedagogem klíčová. Společně konzultujeme práci žáka v hodinách, navrhujeme obsah speciálně pedagogické péče, plán pedagogické podpory i vhodná podpůrná opatření. Díky tomu můžeme žákovi skutečně pomoci a předcházet jeho školnímu neúspěchu.

Metodický materiál považuji za velmi přínosný — nejen pro zkušené učitele, ale hlavně pro začínající pedagogy, kteří si často nevědí rady s různorodou skladbou třídy a mohou snadno propadnout pocitu selhání. Právě jim může tento materiál, stejně jako přítomnost školního speciálního pedagoga, výrazně pomoci.

Materiál jim přehledně nabízí:

- *orientaci v kompetencích školního speciálního pedagoga,*
- *jasný přehled situací, kdy se na něj obrátit,*
- *popis průběhu spolupráce krok za krokem,*
- *doporučení pro práci se žáky se SVP, která lze ihned uplatnit v praxi.*

Je to praktická pomůcka, která může novým pedagogům výrazně usnadnit vstup do profese a zabránit jejich přetížení.

Z mé zkušenosti by měl být školní speciální pedagog součástí každého pedagogického sboru. Je partnerem, pomocníkem a oporou - pro učitele i pro žáky.

Pedagog 6:
Tento materiál mi přijde přehledný a srozumitelný. Jednotlivé informace jsou podané jasně a logicky. Dokážu si ho představit využívat v praxi, zejména při řešení problémů u žáků, kdy si potřebuji ujasnit další postup nebo možnosti podpory. Dále může být pro mě přínosný při rozhodování, kdy a jak spolupracovat se školním speciálním pedagogem.

Pedagog 7:
Podpůrný materiál pro pedagogy hodnotím jako velmi dobře zpracovaný, přehledný a prakticky využitelný. Jeho přínos vnímám zejména z pohledu začínajícího učitele, protože během přípravy na tuto profesi jsme nezískali mnoho informací o spolupráci se speciálním pedagogem.

Díky tomuto materiálu jsem schopna lépe se zorientovat v činnostech a kompetencích speciálního pedagoga, mám jasnější představu o situacích, ve kterých je vhodné se na něj obrátit, a také o tom, jak může přispět k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Oceňuji rovněž strukturu brožury, která je věcná, přehledná a umožňuje snadnou orientaci podle aktuální potřeby.

Shrnutí

Ze zpětné vazby pedagogů lze konstatovat, že metodický materiál hodnotí jako přínosný a využitelný v praxi. Ocenili především jeho strukturu, stručnost a členění. Jedním z nejopakovanějších postřehů je ocenění kapitoly *Doporučení pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.* Pedagogové se domnívají, že materiál může být přínosem jak pro ty z nich, kteří už mají praxi, tak především pro pedagogy, kteří svou praxi teprve začínají.

Drobnou výtkou bylo uvedeno, že by kapitoly mohly být podrobněji rozpracovány. Tento krok by ale pravděpodobně zamezil jednoho z nejčastějších požadavků pedagogů na metodický materiál a tím je jeho stručnost.

Celkově pedagogové hodnotí materiál pozitivně a dokáží si představit jej ve své praxi využívat.

8 Diskuze

V následující kapitole budou shrnuty a rozebrány výsledky diplomové práce, jejíž hlavním cílem bylo zjistit, jak probíhá spolupráce školního speciálního pedagoga a pedagogů na běžných základních školách.

Nyní se zaměříme na výsledky výzkumného šetření. První výzkumná otázka se zabývala povědomím pedagogů o náplni práce školního speciálního pedagoga. Jak z odpovědí pedagogů, tak školních speciálních pedagogů vyplývá, že značná část pedagogů se orientuje v náplni práce školního speciálního pedagoga a vědí, jaké kompetence pod něj spadají. Hypotéza, že pedagogové spíše nemají jasnou představu o této problematice se nepotvrdila. Nicméně téměř 30 % dotazovaných pedagogů nemá jasnou představu o práci školního speciálního pedagoga. Stejně tak vyplynulo, že se školní speciální pedagogové v 35 % setkávají v praxi s nedorozuměním ohledně jejich pozice ve škole. Někteří pedagogové také uvedli, že odnikud nečerpají ani si sami nevyhledávají informace o náplni práce této pozice, což právě může být důvodem, proč si v této oblasti někteří pedagogové nejsou zcela jisti. Skopcová (2016) se ve své bakalářské práci zabývala pozicí speciálních pedagogů ve třech školách, ve kterých provedla rozhovory. Z výsledků vyplynulo, že o této pozici, která v té době byla nová, neměli všichni pedagogové dostatečné informace a pedagogové, kteří ve své třídě například nevzdělávali žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo neměli potřebu metody vzdělávání těchto žáků konzultovat, neměli o této pozici žádné informace. V porovnání právě s tímto výzkumným šetřením, kdy pozice školního speciálního pedagoga vznikala, můžeme pozorovat velký posun v informovanosti o této pozici.

Druhá výzkumná otázka se zabývala tím, zda pedagogové dokáží vyhodnotit situace, kdy je vhodné vyhledat konzultaci školního speciálního pedagoga. Výsledky této otázky jsou poněkud rozporuplné. Jelikož z dat vyplývá, že téměř v 90 % odpovědí školní speciální pedagogové uvedli, že pedagogové vědí, kdy by měli vyhledat jejich konzultaci. Nicméně v další otázce v dotazníku *(Setkáváte se se situacemi, ve kterých by se na Vás pedagogové měli obrátit, ale nedělají to?)* uvedla téměř polovina školních speciálních pedagogů, že se s těmito situacemi setkává. Příčinou tedy může být, že pedagogové mají teoretické znalosti, znají tyto situace, kdy by měli vyhledat konzultaci, ale v praxi k tomu ve velké části případů nedochází.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala pravidelnost spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem. Ze získaných dat nebylo možné jednoznačně určit, zda spolupráce probíhá pravidelně či nikoliv, jelikož obě výsledné hodnoty se blíží hranici 50 %. Z odpovědí pedagogů je jednoznačné, že případnou spolupráci hodnotí ve většině případů jako užitečnou.

Pro doplnění kontextu je pak možné použít odpovědi z poslední otevřené otázky, kde pedagogové měli možnost vyjádřit svůj postoj k tomuto tématu. Velmi často se opakovaly odpovědi, kdy by si pedagogové přáli více prostoru právě pro konzultace a spolupráci se školním speciálním pedagogem, jeho pracovní vytížení to ale bohužel často nedovoluje.

Ve čtvrté výzkumné otázce bylo cílem zjistit postoj pedagogů i školních speciálních pedagogů k případnému metodickému materiálu, který by jim mohl pomoci zefektivnit spolupráci. I tato otázka přinesla rozporuplné odpovědi. Zatímco více než polovina pedagogů se domnívá, že by metodický materiál pro ně nebyl nijak významně přínosný, školní speciální pedagogové se pak naopak ve více než 70 % domnívají opaku. Toto rozlišné vnímání přínosu metodického materiálu může mít souvislost s první a druhou výzkumnou otázkou, kdy i přesto, že se zdá, že pedagogové mají dostatečné množství informací o školním speciálním pedagogovi, může to být z části pouze jejich domněnka. Školní speciální pedagogové se naopak mohou domnívat, že přehledný materiál, který by specifikoval potřebné informace by mohl pedagogům jejich znalosti o jeho práci ucelit nebo doplnit a mohlo by to mít efektivní přínos pro jejich spolupráci. Ačkoliv pedagogové nepovažují materiál za přínosný, velká část z nich odpověděla i na nepovinné odpovědi týkající se formy a obsahu materiálu. Což může značit o tom, že právě v těchto oblastech, které označili mohou mít určitou nejistotu.

Pátá výzkumná otázka se zabývala uplatňováním doporučení, které školní speciální pedagogové dávají pedagogům v praxi. Z výsledků je zřejmé, že školní speciální pedagogové dávají doporučení pedagogům pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogové tato doporučení dokáží v praxi uplatnit. Z těchto dat se tedy dá dedukovat, že školní speciální pedagogové dávají pedagogům adekvátní a realistické doporučení, která je možná v praxi bez větších obtíží uplatnit. Postoj pedagogů se také zdá být přívětivý a jsou ochotni si nechat poradit od dalšího odborníka.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala, jak je vnímaný školní speciální pedagog v pedagogickém týmu školy. Jak z odpovědí pedagogů, tak školních speciálních pedagogů je ve většině případů zřejmé, že školní speciální pedagog patří do pedagogického sboru a je vnímaný jaké důležitý člen. Tento fakt může souviset s větší informovaností pedagogů.

Na konci dotazníku měli pedagogové možnost vyjádřit, zda jim ve spolupráci se školním speciálním pedagogem něco schází. Jak už bylo zmíněno výše, nejčastěji se opakovala odpověď spojená s vytížeností školního speciálního pedagoga, tudíž pedagogům chybí ve spolupráci prostor pro hlubší spolupráce nebo konzultace. Někteří pojali tuto otázku jako možnost vyjádřit, jak vnímají pozici školního speciálního pedagoga právě u nich ve škole. Někteří pedagogové zde jeho pozici na svých školách velmi chválili a vyjadřovali svou spokojenost s prací, kterou

školní speciální pedagog odvádí. Jiní naopak využili tento prostor pro kritiku. Zmiňovali zde nesystematičnost, neprofesionálnost a neochotu školních speciálních pedagogů. Z těchto odpovědí se dá předpokládat, že na školách, kde pedagogové nejsou spokojeni s prací školního speciálního pedagoga mohou pocházet odpovědi jak o nejasné představě o jeho náplni práce, tak například o efektivitě spolupráce anebo rovnocennosti pozic pedagogickém sboru.

Pro ověření metodického materiálu v praxi, byl poskytnut sedmi pedagogům základních škol. Pedagogové hodnotí materiál jako přínosný a prakticky využitelný v praxi. Vzhledem k těmto odpovědím lze předpokládat, že ačkoliv pedagogové mají určité povědomí o náplni práce školního speciálního pedagoga, jasně vymezené činnosti jim mohou pomoci si představu ucelit. Nelze to ale zhodnotit objektivně vzhledem k malému vzorku pedagogů, kteří poskytli zpětnou vazbu.

Jistou souvislost výzkumného šetření lze zaznamenat s diplomovou práci Jurochové (2024), která se zabývala rolí začínajícího školního speciálního pedagoga. V rámci výzkumného šetření dospěla k závěru, že začínajícím speciálním pedagogům i těm, kteří již v praxi působí by pomohl metodický materiál, který by jasně vymezil jejich pozici a měli by tak jasný přehled toho, co je jejich náplní práce. I přesto, že vytvořený metodický materiál primárně slouží pro pedagogy základních škol, domnívám se, že by mohl být přínosný jako podpůrný materiál i pro školní speciální pedagogy, kteří si například v začátcích nejsou zcela jisti svou pozicí. Dále také v rámci doporučení pro speciálně pedagogickou praxi uvádí, že je vhodné školního speciálního pedagoga jako nového člena týmu adekvátně představit a vymezit jeho roli a kompetence, což je v souladu s vytvořeným metodickým materiálem a může to tak být jedna z cest, která pomůže školním speciálním pedagogům nalézt své místo ve škole.

V další části diskuze je interpretováno několik článků, které se zaměřují na vývoj inkluzivního vzdělávání, jeho pojetí a situaci v zahraničí.

Článek *Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia* zabývající se politickým vývojem v České a Slovenské republice popisuje, jak fungují vzdělávací politiky mířené právě na inkluzivní vzdělávání. I přes to, že například Česká republika změnila financování škol a upravily se učební plány, aby mohly lépe reagovat na individuální potřeby žáků, často se setkáváme se segregačním vzděláváním. Poradenští pracovníci stále často doporučují segregaci žáků do speciálních škol. Ani samotní pedagogové na běžných školách se necítí dostatečně vzděláni pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na jednu stranu je podporováno inkluzivní vzdělávání, ale na druhou stranu je ve školství konkurenční prostředí, kde je vyvíjen nátlak na výkon, což je s inkluzí v rozporu. (Miškolci, Vaďurová a Gajzlerová, 2025)

Velmi zajímavý je také článek *Taking stock of inclusive teaching practices across classrooms in eight countries* zabývající se inkluzivním vzděláváním v osmi zemích a to v Afgánistánu, Jordánsku, Mongolsku, Pákistánu - provincie Páňdžáb, Peru, Rwanda, Tanzanie a Uruguay. Výzkum se zabýval pozorováním inkluzivního vzdělávání ve třídách a výsledky ukázaly, že méně než 20 % učitelů mělo silné kompetence k tomu, aby praktikovali kvalitní inkluzivní vzdělávání. Pouze 30 % učitelů dokázalo propojovat nová témata s již nabytými znalostmi a zkušenostmi. Výsledkem celého výzkumu je poukázáno na nedostatečnou připravenost učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Učitelům chybí dostatečné vzdělání, zdroje a motivace. (Molina, Carter, Luna-Bazaldua, Pushparatnam, Singal, 2024)

Vnímáním inkluze různými skupinami osob se věnovala studie, která probíhala ve městě v USA. Cílem studie bylo zjistit pohled rodičů, pedagogů a vedení školy na inkluzivní vzdělání. Každá z těchto skupin vnímá a chápe inkluzi jinak. Rodiče se především zajímají o pocity žáků, o jejich začlenění do kolektivu. Naopak rodiče žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb vyjadřovali obavy z toho, aby inkluze právě jejich dítě negativně neovlivnila ve vzdělávacím procesu. Učitelé na inkluzi nahlížejí z hlediska organizace výuky, často jí vnímají jako přínosnou, pouze ale v případě, že jsou pro ni zajištěné dostatečné podmínky, jako je asistent pedagoga, učební pomůcky a dostatek zdrojů. Vedení škol na inkluzi nahlíží zejména v rámci legislativy, financování. Vnímají ji spíše jako politickou záležitost a v praxi často řeší inkluzi v rozporu s omezenými finančními prostředky a kapacitou škol. (McCaw, Natow, 2025)

Studie *Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných školách* se zaměřila na silné a slabé stránky inkluzivního vzdělávání na českých školách. Do výzkumu byli zapojeni pedagogové, asistenti pedagoga, žáci i vedení škol. Inkluze na českých školách je velmi různorodá, velmi záleží na velikosti školy, postojů vedení nebo i na pedagogickém sboru. Výzkum ukazuje, že inkluze je úspěšnější ve třídách, kde učitel pohlíží na rozmanitost žáků jako na samozřejmost než jako na komplikaci. Velkou roli v inkluzivním vzdělávání má asistent pedagoga, který by měl fungovat v celé třídě, ne pouze individuálně u konkrétního žáka. Další slabinou je vzdělání pedagogů. Pedagogové přiznávají, že nemají dostatečné vzdělání pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní je také vnímání žáků, setkáváme se od nich s názory, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zpomalují výuku nebo dokonce mají výhody. Vedení škol se s ohledem na inkluzi setkává s velkou administrativní zátěží a nedostatečnými finančními prostředky. S inkluzí se na českých školách setkáváme již poměrně pravidelně, nicméně jsou zde slabé stránky, na kterých je potřeba více pracovat, aby inkluze byla funkční. (Vítová, Wolf, Skutil, Maněnová, 2021)

Doporučením pro další výzkum je důkladnější ověření metodického materiálu v praxi, a to zejména v kontextu konkrétních škol. Vhodné by bylo nejprve zmapovat postoje pedagogů a školních speciálních pedagogů, následně jim poskytnout metodický materiál a v další fázi opětovně ověřit případné změny v jejich postojích po jeho prostudování. Takový postup by umožnil lépe posoudit přínos vytvořeného materiálu pro pedagogickou praxi.

Dalším doporučením je podrobnější analýza spolupráce mezi pedagogy a školními speciálními pedagogy a to formou výzkumu na konkrétních školách, například formou rozhovoru, kde bude možnost větší otevřenosti respondentů a bude tak možné hlubší porozumění této problematice.

V rámci zpětné vazby k metodickému materiálu jeden z pedagogů uvedl, že by bylo vhodné jednotlivé situace podrobněji popsat a rozvést do konkrétních příkladů z pedagogické praxe. Nicméně tímto by základní příručka ztratila svou stručnost a proto se domnívám, že tento poznatek je vhodným námětem pro rozšíření výzkumu. Jednotlivé kategorie by bylo možné rozpracovat do samostatných příruček a každou z nich podrobněji rozvést.

V neposlední řadě by bylo vhodné obecně zvýšit informovanost pedagogů o kompetencích školních speciálních pedagogů a to formou cílených školení, přednášek nebo například úvodní schůzkou se speciálními pedagogy na začátku školního roku.

9 Limity práce

Limity práce vnímám v dotazníkovém šetření, které nemusí vždy přinášet objektivní informace. Je založeno na subjektivním vnímáním respondentům a tak může být rozlišné od reality. Odpovědi jsou ovlivněné osobní zkušeností a aktuální situací na konkrétní škole. Rozdíl mezi uvedenými odpověďmi pedagogů a fungováním spolupráce z pohledu školního speciálního pedagoga je možné pozorovat na výsledcích výzkumné části. Ačkoliv se pedagogové domnívají, že mají dostatečné povědomí o zkoumané problematice, názor školních speciálních pedagogů se pak s tímto tvrzením může rozcházet.

I přesto, že počet získaných odpovědí byl poměrně velký, tak se jej ale rozhodla vyplnit pouze část pedagogů, proto mohou být výsledky zkreslené. Nelze tedy vyloučit, že výzkumu se účastnili především pedagogové se zájmem o tuto problematiku.

Za limit lze také považovat dotazníkové šetření, které neumožňuje hlubší vhled do fungování poradenského systému v jednotlivých školách. Toto fungování může být ovlivněno velikostí školy nebo například praxí pedagogů i školních speciálních pedagogů.

Dalším limitem může být ověření metodického materiálu v praxi, kterého se účastnil pouze malý počet pedagogů a tak jej nelze zobecnit. Dále nebylo ověřeno, zda metodický materiál těmto pedagogům mohl nějak přispět pro efektivnější spolupráci se školním speciálním pedagogem. Ověření proběhlo pouze jednorázově, takže míru přínosu metodického materiálu nelze posoudit.

Závěr

Diplomová práce se zabývá pozicí školního speciálního pedagoga na základních školách a jeho spoluprací s ostatními pedagogy. Cílem práce bylo zmapovat tuto spolupráci pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky byly ve dvou verzích distribuovány do škol v celé České republice, které jsou uvedené v Rejstříku základních škol na webu MŠMT. Na výsledky získaných dat pak navazovala tvorba metodického materiálu, který má za cíl jasně vymezit pozici a kompetence školního speciálního pedagoga. Práce se skládá ze dvou částí a to teoretická a praktická část.

Teoretická část je členěna do tří kapitol, které popisují témata, kterých se práce dotýká. V této části je popsáno inkluzivní vzdělávání, pozice školního speciálního pedagoga, poradenský systém. Dále je zde uvedena platná legislativa a s ní související historický vývoj, jak pozice školního speciálního pedagoga, tak i inkluzivního vzdělávání.

Praktická část vycházela především z dotazníkového šetření, které ukázalo, že povědomí pedagogů o práci školního speciálního pedagoga je nad očekávání dobré. Nicméně v některých otázkách se odpovědi pedagogů a školních speciálních pedagogů rozcházely, což může mít negativní dopady na případnou spolupráci. V rámci dotazníkového šetření byl také zjišťován názor pedagogů i školních speciálních pedagogů na případný metodický materiál. I tyto otázky přinesly rozdílné pohledy obou skupin, nicméně z odpovědí vyplynulo, že ačkoliv se pedagogové domnívali, že metodický materiál by pro ně nemusel být příliš přínosný, současně formulovali konkrétní požadavky na jeho formu i obsah.

Ze zmíněných výsledků dotazníkového šetření byl vytvořen metodický materiál, který vymezuje roli školního speciálního pedagoga, jeho kompetence a náplň práce, která vyplývá z platné legislativy. Dále obsahuje přehled situací, kdy je vhodné vyhledat konzultaci školního speciálního pedagoga, jelikož je z výsledků dotazníků zřejmé, že v této oblasti si pedagogové nejsou zcela jisti. Materiál obsahuje také stručné a obecné doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími materiály. Cílem materiálu není nahrazovat odbornou literaturu, ačkoliv z ní vychází, ale měl by sloužit jako její doplnění či stručný a rychlý přehled.

V poslední části práce pak byl metodický materiál poskytnut 7 pedagogům z různých škol, kteří jej dle vlastního uvážení ohodnotili.

Při tvorbě práce byla využita umělá inteligence (ChatGPT) jako podpůrný nástroj pro konzultaci odborných témat a formulaci myšlenek. Veškerý obsah byl následně autorsky upraven a zkontrolován.

Zdroje

ASOCIACE VYSOKOŠKOLSKÝCH PORADCŮ, z. s. Standardy vysokoškolského poradenství [online]. Praha: Asociace vysokoškolských poradců, z. s., 27. 6. 2023. Dostupné z: https://www.asociacevsp.cz/o-nas/standardy-vs-poradenstvi/ [cit. 14. 11. 2025].

BASLEROVÁ, Pavlína. Školní speciální pedagog. Katalog podpůrných opatření – personální podmínky [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2025. Dostupné z: https://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/ [cit. 9. 9. 2025].

BASLEROVÁ, Pavlína a ČADOVÁ, Michaela. Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [b. d.]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/5-2-druhy-a-zakladni-ramec-cinnosti-skolskych-poradenskych-zarizeni/ [cit. 13. 11. 2025].

BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan; FELCMANOVÁ, Lenka. Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci, 2020.

ČECH, Tomáš a HORMANDLOVÁ, Tereza. Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5862-0.

ČESKÁ REPUBLIKA. Metodický materiál k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022. Dostupné z: https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/06/Metodicky-material-k-institucionalizaci-po.-ped.pdf [cit. 12. 9. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022. Dostupné z: https://edu.gov.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/ [cit. 9. 9. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Sbírka zákonů, částka 54. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27 [cit. 15. 8. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Sbírka zákonů, částka 34. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72[cit. 3. 8. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 101/2000 Sb., o školských poradenských zařízeních [online]. Sbírka zákonů, částka 29. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101 [cit. 15. 8. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Sbírka zákonů. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563 [cit. 3. 8. 2025].

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]. Sbírka zákonů České republiky, částka 42. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109.

ČTK. Velká novela školského zákona přináší zásadní změny od školního roku 2025/2026. *Ceskenoviny.cz* [online]. 2025. Dostupné:
z: https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/2700957 [cit. 7. 11. 2025].

DIETZE, Torsten, WOLF, Lisa Marie, MOSER, Vera a KUHL, Jan. Fragmentation management from policy to practice. Special educational needs teachers (SEN teachers) in mainstream schools in Germany. In: *Inclusive Education in European Contexts*. Cham: Springer, 2023, s. 203–221. ISBN 978-3-031-36970-4.

EURYDICE. Poradenství v předškolním a školním vzdělávání – Česko [online]. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/eurypedia/czechia/poradenstvi-v-predskolnim-skolnim-vzdelavani [cit. 9. 11. 2025].

GALLAGHER, Sarah a FITZGERALD, Johanna. An examination of the professional learning needs of SENCOs as strategic leaders in primary schools in Ireland. *Education Sciences* [online]. 2025, roč. 15, č. 5, čl. 564. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/educsci15050564 [cit. 1. 11. 2025].

HERNÁNDEZ SACA, D., VOULGARIDES, C. a ETSCHEIDT, S. A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences* [online]. 2023, roč. 13, č. 12, čl. 1212. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/educsci13121212.

JUROCHOVÁ, Lenka**.** Začínající školní speciální pedagog na základní škole. Brno, 2024. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/vpz1m/Diplomova_prace_Lenka_Jurochova.pdf

KOLEČKOVÁ, Tereza. Pedagogicko-psychologická poradenská péče v České republice a Velké Británii. *Psychologie pro praxi*, 2019, roč. 54, č. 2, s. 51–58. DOI: 10.14712/23366486.2021.2.

KUCHARSKÁ, Alena; MRÁZKOVÁ, Jitka a kol. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Praha: NÚV, 2014.

McCAW, Patricia A. a NATOW, Rebecca S. Perceptions of inclusive education: Perspectives from educational leaders, teachers, and parents. *Education Sciences* [online]. 2025, roč. 15, č. 2, čl. 219. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=EJ1477397.

MIŠKOLCI, Jozef, VAĎUROVÁ, Helena a GAJZLEROVÁ, Lenka. *Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia. International Journal of Inclusive Education*[online]. 2025. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474930.

MOLINA, Emma, CARTER, Jane, LUNA-BAZALDUA, Daniela, PUSHPARATNAM, Anita a SINGAL, Nidhi.All means all: Taking stock of inclusive teaching practices across classrooms in eight countries [online]. Washington, DC: Inclusive Education Initiative / World Bank, 2024. Dostupné z: https://www.inclusive-education-initiative.org/blog/all-means-all-taking-stock-inclusive-teaching-practices-across-classrooms-eight-countries.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Podpora rovných příležitostí [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. Dostupné z: https://www.npi.cz/projekty/8317-podpora-rovnych-prilezitosti [cit. 25. 9. 2025].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Podpůrná opatření [online]. Archiv NPI ČR, 2022.Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html [cit. 26. 9. 2025].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY.Školská poradenská zařízení (ŠPZ) [online]. Archiv NPI ČR. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html [cit. 12. 11. 2025].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Povinnosti školního poradenského pracoviště [online]. *Inkluze v praxi*. Dostupné z: https://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste [cit. 14. 11. 2025].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog? [online]. *ZapojmeVšechny.cz*, 1. 7. 2020. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog [cit. 14. 11. 2025].

NĚMEC, Zbyněk a kol. Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2024. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/ksppg/files/2024/05/Skolni_specialni_pedagog_FINAL-1.pdf [cit. 9. 9. 2025].

PLÁN institucionalizace školních psychologů a speciálních pedagogů na základních školách od září 2022. In: *Inkluzivně.cz* [online]. 15. 12. 2021 [cit. 7. 11. 2025].

RYDLO, Josef. Poradenské služby a školní poradenské pracoviště [online]. Zapojmevšechny.cz, 28. 2. 2023. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/poradenske-sluzby-a-skolni-poradenske-pracoviste [cit. 14. 11. 2025].

SKOPCOVÁ, Nikola. Spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem v systému běžné základní školy. České Budějovice, 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Dostupné z: https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/20.500.14390/34294/bp.pdf

SLOWÍK, Josef. Inkluzivní speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

ŠIMKOVÁ, Alžběta. Inkluzi změnit či zrušit. Co plánují strany po volbách. *Publico* [online]. 25. 9. 2025. Dostupné z: https://publico.cz/cesko/inkluze-plany-strany-volby [cit. 26. 9. 2025].

VADUROVÁ, Hana. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Dostupné z:https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf [cit. 9. 9. 2025].

VÍTOVÁ, Jana, WOLF, Jan, SKUTIL, Martin a MANĚNOVÁ, Martina. Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách. *Pedagogika* [online]. 2021, roč. 71, č. 3, s. 269–294. Dostupné z: https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2067.

ZŠ BOŽENY NĚMCOVÉ. Metodika – speciálně pedagogická činnost [online]. Centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, 2008. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Metodika%20 [cit. 12. 9. 2025].

Seznam zkratek

AVŠP – Asociace vysokoškolských poradců

ČTK – Česká tisková kancelář

EFPA - Evropská asociace finančního plánování

ESF – Evropský sociální fond

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR– Národní pedagogický institut České republiky

OP JAK – Operační program Jan Amos Komenský

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

OSN – Organizace spojených národů

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)

ÚSS UP – Ústav speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého

Seznam tabulek a grafů

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 2 – Získávání informací o náplni práce školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 3 – Kompetence školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 4 – Situace, kdy je vhodné vyhledat školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 5 – Řešení situací spojené s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Tabulka č. 6 – Frekvence spolupráce pedagogů a školních speciálních pedagogů
Tabulka č. 7 – Efektivita spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 8 – Přínos metodického materiálu pro spolupráci mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 9 – Forma metodického materiálu
Tabulka č. 10 – Obsah metodického materiálu
Tabulka č. 11 – Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 12 – Uplatňování doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Tabulka č. 13 - Význam pozice školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 14 – Povědomí pedagogů o náplni práce školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 15 – Nedorozumění spojené s pozicí školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 16 – Situace, ve kterých je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit
Tabulka č. 17 – Situace, kdy pedagogové nevyhledávají školního speciálního pedagoga
Tabulka č. 18 – Témata spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 19 – Frekvence spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 20 – Průběh spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 21 – Iniciace spolupráce mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
Tabulka č. 22 – Přínos metodického materiálu
Tabulka č. 23 – Přínos metodického materiálu pro zefektivnění spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a pedagogy
Tabulka č. 24 – Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Tabulka č. 25 – Uplatnění doporučení v praxi
Tabulka č. 26 – Podpora při dodržování doporučení v praxi
Tabulka č. 27 – Význam pozice školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 28 – Ověření hypotézy H1
Tabulka č. 29 – Ověření hypotézy H2
Tabulka č. 30 – Ověření hypotézy H3
Tabulka č. 31 – Ověření hypotézy H4a
Tabulka č. 32 – Ověření hypotézy H4b
Tabulka č. 33 – Ověření hypotéz 4a, 4b I
Tabulka č. 34 – Ověření hypotéz 4a, 4b II
Tabulka č. 35 – Ověření hypotézy H5
Tabulka č. 36 – Ověření hypotézy H6a
Tabulka č. 37 – Ověření hypotézy H6b
Tabulka č. 38 – Ověření hypotéz 6a, 6b I
Tabulka č. 39 – Ověření hypotézy hypotéz 6a, 6b II

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Orientace pedagogů v náplni práce školního speciálního pedagoga
Graf č. 2 - Frekvence spolupráce pedagogů a školních speciálních pedagogů
Graf č. 3 - Přínos metodického materiálu
Graf č. 4 – Uplatňování doporučení
Graf č. 5 – Význam pozice školního speciálního pedagoga
Graf č. 6 - Situace, ve kterých je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit
Graf č. 7 – Přínos metodického materiálu
Graf č. 8 – Význam pozice školního speciálního pedagoga

Seznam příloh

Příloha č.1: Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 2: Dotazník pro školní speciální pedagogy

Příloha č. 3: Metodický materiál

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy

Jak dobře se orientujete v náplni práce školního speciálního pedagoga?

- *Velmi dobře*
- *Spíše dobře*
- *Nevím*
- *Spíše špatně*
- *Vůbec*

Odkud čerpáte informace o náplni práce školního speciálního pedagoga?

- *ŠPP*
- *Ze studia*
- *Od kolegů*
- *Sám/sama si je vyhledávám*
- *Jiné*

Které z následujících činností patří do náplně práce školního speciálního pedagoga?

- *Spolupráce s pedagogy při nastavování podpůrných opatření*
- *Individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Spolupráce se školním poradenským pracovištěm*
- *Metodická podpora pedagogů*
- *Suplování nepřítomných pedagogů*
- *Klasifikace žáků*
- *Vedení běžné výuky celých tříd*

Jak dobře se orientujete v situacích, kdy je vhodné se na školního speciálního pedagoga obrátit?

- *Velmi dobře*
- *Spíše dobře*
- *Nevím*
- *Spíše špatně*
- *Vůbec*

Většinu situací spojených s potřebami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeším samostatně.

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*

- *Spíše ne*
- *Ne*

Jak často se školním speciálním pedagogem spolupracujete?

- *Pravidelně*
- *Občas*
- *Výjimečně*
- *Vůbec*

Jak hodnotíte efektivitu spolupráce?

- *Velmi užitečná*
- *Užitečná*
- *Méně užitečná*
- *Neužitečná*

Pomohl by Vám metodický materiál (brožura/leták) pro zefektivnění spolupráce se školním speciálním pedagogem?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Pokud ano, jakou formu by měl materiál mít?

- *Brožura/leták*
- *Přednáška*
- *Online materiály*
- *Jiné*

Co by měl obsahovat?

- *Popis práce náplně školního speciálního pedagoga*
- *Situace, kdy vyhledat konzultaci*
- *Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Možnosti spolupráce*
- *Jiné*

Dostáváte od školního speciálního pedagoga doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- *Ano*
- *Spíše ano*

- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Je pro Vás reálné uplatňovat tato doporučení v plném rozsahu?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Považujete pozici školního speciálního pedagoga za stejně důležitou jako pozice ostatních pedagogických pracovníků?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Je něco, co vám aktuálně schází ve spolupráci se školním speciálním pedagogem?

- *Otevřená odpověď*

Příloha č. 2: Dotazník pro školní speciální pedagogy

Rozumí pedagogové plně Vaší pozici a náplni práce?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Setkáváte se s nedorozuměními ohledně Vaší práce?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Vědí pedagogové, ve kterých situacích se na Vás mohou obracet?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Setkáváte se se situacemi, kdy by se na Vás pedagogové měli obracet, ale nedělají to?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Jaká témata s pedagogy nejčastěji řešíte?

- *Chování žáků*
- *Prospěch žáků*
- *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb*
- *Metody práce s žákem*
- *Spolupráce s rodinou*
- *Jiné*

Jak často se na Vás pedagogové obrací?

- *Pravidelně*

- *Občas*
- *Výjimečně*
- *Vůbec*

Jak spolupráce nejčastěji probíhá?

- *Konzultace*
- *Hospitace*
- *Metodické vedení*
- *Sdílení materiálů*
- *Jiné*

Kdo obvykle iniciuje spolupráci?

- *Pedagog*
- *Speciální pedagog*
- *Asistent pedagoga*
- *Vedení školy*
- *Jiné*

Jak přínosné by bylo mít metodický materiál (leták/brožura), který by jasně vymezil Vaši pozici?

- *Velmi přínosné*
- *Spíše přínosné*
- *Nevím*
- *Spíše nepřínosné*
- *Vůbec nepřínosné*

Domníváte se, že by tento materiál mohl přispět ke zlepšení spolupráce?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Dáváte pedagogům doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Pokud ano, uplatňují pedagogové doporučení v plném rozsahu?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Jak pedagogy podporujete v dodržování Vašich doporučení?

- *Individuální konzultace*
- *Ukázkové postupy*
- *Společné plánování*
- *Poskytování materiálů*
- *Pravidelné schůzky*
- *Jiné*

Domníváte se, že Vás pedagogové považují za stejně platného člena týmu jako ostatní?

- *Ano*
- *Spíše ano*
- *Nevím*
- *Spíše ne*
- *Ne*

Příloha č. 3: Metodický materiál

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG JAKO PARTNER UČITELE

PRAKTICKÝ PRŮVODCE SPOLUPRÁCE

Bc. Aneta Laštůvková

OBSAH

ÚVOD.....3
1 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO MÍSTO VE ŠKOLE.....4
2 KDY SE NA ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA OBRÁTIT.....7
3 PRŮBĚH SPOLUPRÁCE PEDAGOGA A ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA.....11
4 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....13
5 SHRNUTÍ.....16
ZDROJE.....17

Úvod

V současném systému školního vzdělávání se stále častěji setkáváme s pojmem inkluze, tedy se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Aby bylo kvalitní vzdělávání poskytováno všem žákům bez rozdílů, je třeba vytvářet optimální podmínky. Právě z tohoto důvodu se na školách setkáváme s podpůrnými pedagogickými pracovníky. Jedním z těchto pracovníků je **školní speciální pedagog, který má klíčovou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.**

I přesto, že je pozice školního speciálního pedagoga legislativně ukotvena a ve školách se postupně rozšiřuje, **v praxi se setkáváme s nejasnostmi týkající se jeho náplně práce.** Pedagogové často nevědí, ve kterých situacích se na školního speciálního pedagoga obracet nebo jak mohou využít jeho odborné kompetence.

Tato metodická příručka vznikla v návaznosti na výzkumné šetření zabývajícím se povědomím pedagogů o práci školního speciálního pedagoga. Vychází z platné legislativy a odborné literatury.

Cílem metodické příručky je poskytnout pedagogům přehledný a praktický návod ke spolupráci se školním speciálním pedagogem. Je zaměřená na kompetence školního speciálního pedagoga a přehled situací, kdy se na něj obrátit. Součástí je také doporučení, jak spolupráci v praxi efektivně nastavit a jak s doporučením získaným od školního speciálního pedagoga dále pracovat.

Obsah jednotlivých kapitol byl navržen tak, aby reflektoval nejčastější potřeby pedagogů zmíněné ve výzkumném šetření.

Školní speciální pedagog a jeho místo ve škole

Školní speciální pedagog je vysokoškolsky kvalifikovaný pedagogický pracovník se zaměřením na speciální pedagogiku. Jeho hlavním úkolem je podílení se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včasná identifikace těchto žáků, navrhování a aplikace vhodných opatření, které vedou ke zmírnění nebo odstranění obtíží ve vzdělávání.

Na rozdíl od speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních nemůže školní speciální pedagog provádět speciálně pedagogickou diagnostiku za účelem nastavování podpůrných opatření 2. – 5. stupně. **Při nastavování podpůrných opatření 1. stupně má naopak klíčovou roli.** Tato opatření se poskytují bez vyšetření ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum). Jednou z hlavních činností školního speciálního pedagoga je depistáž, tedy pozorování a vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školní speciální pedagog působí na školách jako součást poradenských služeb ve školství. Dále tyto služby poskytuje výchovný poradce, metodik prevence a případně i školní psycholog, školský logoped nebo sociální pedagog. Je to místo, kam se pedagogové mohou obracet pro odbornou radu nebo pro pomoc při hledání vhodného řešení.

Na základě depistáže může doporučit rodičům či zletilému žákovi podstoupit **vyšetření ve školském poradenském zařízení nebo právě poskytnout podpůrná opatření 1. stupně.** Tato opatření by se měla pravidelně vyhodnocovat (alespoň jednou za 3 měsíce) a na základě výsledků je nadále poskytovat, ukončit nebo doporučit speciálně pedagogické vyšetření. Další činnosti, které vykonává, jsou spolupráce s pedagogy a poskytování metodické podpory.

Neopomenutelnou součástí práce školního speciálního pedagoga je **přímá práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** a to formou předmětů speciálně pedagogické péče. Tento předmět se poskytuje na základě doporučení školského poradenského zařízení, konkrétně od 2. stupně podpůrných opatření. **Předmět speciálně pedagogické péče je součástí rozvrhu žáka** a je zařazen v rámci disponibilních hodin (dodatečné hodiny, které jsou nad rámec minimální časové dotace Rámcových vzdělávacích programů). Tento předmět **má za cíl rozvoj oslabených oblastí žáka v rámci jeho znevýhodnění, nikoliv doučování učiva, které nestihl ve výuce.**

Klíčová je také **spolupráce s rodiči a s dalšími organizacemi**, zejména se školskými poradenskými zařízeními. Díky funkční spolupráci je možné využívat jednotné postupy a je tak vytvořena funkční podpora žáka při vzdělávání.

Shrnutí základních činností školního speciálního pedagoga

- ☑ Depistáž
- ☑ Speciálně pedagogická diagnostika
- ☑ Intervence
- ☑ Metodické a koordinační činnosti

Co školní speciální pedagog nedělá

- Neposkytuje diagnostiku pro nastavování podpůrných opatření 2. – 5. stupně
- Nepřebírá veškerou odpovědnost za inkluzi ve škole
- Neposkytuje psychologickou intervenci
- Nesupluje za pedagogy
- Neklasifikuje žáky
- V rámci předmětu speciálně pedagogické péče nedoučuje

Kdy se na školního speciálního pedagog obrátit

Pedagogové se ve své praxi často setkávají se situacemi, ve kterých je otázkou, zda je vyřešit samostatně nebo ve spolupráci s odborníky. Školní speciální pedagog může poskytnout odpověď na spoustu otázek, nasměrovat pedagogy a podpořit. Neměl by být osobou, na kterou se pedagogové obracejí až ve chvíli, kdy je situace neúnosná, ale **měl by se průběžně podílet na inkluzivním vzdělávání. Jeho role je podpora učitelů,** nikoliv jejich nahrazení.

Přehled situací, kdy je vhodné se obrátit na školního speciálního pedagoga:

Obtíže v chování žáka

- Konflikty v kolektivu třídy
- Nekázeň a vyrušování
- Nestálá pozornost
- Záškoláctví
- Silné emocionální projevy (plačtivost, impulzivita, agresivita)

V situacích, kdy dochází k problémovému chování, **je důležité se nezabývat pouze samotným chováním, ale zjistit a najít jeho příčinu**. V těchto případech je vhodné, když se obrátí pedagog na školní poradenské pracoviště a společně s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem a případně i metodikem prevence hledají východiska.

Zhoršení školního prospěchu

- Dlouhodobé nebo náhlé
- Snaha žáka a jeho výsledky nejsou v souladu
- Opakované selhávání v konkrétních oblastech (např. čtení, psaní, matematika)

Příčinou mohou být změny zdravotního stavu, složitá rodinná situace, nepodnětné sociální prostředí, problémy v kolektivu třídy nebo speciální vzdělávací problémy. **Školní speciální pedagog může provést orientační speciálně pedagogické posouzení situace** nebo na základě rozhovoru s žákem a zákonnými zástupci navrhnout další postup.

Podezření na speciální vzdělávací potřeby

- Příčinou může být jak zdravotní či sociální znevýhodnění, tak i nadání nebo mimořádné nadání žáka
- Žák opakovaně selhává v konkrétních oblastech
- Žák pro naplnění svých vzdělávacích potřeb vyžaduje aplikaci podpůrných opatření na základě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky

Školní speciální pedagog v tomto případě zaujímá roli především **odborného konzultanta**. Na základě speciálně pedagogické diagnostiky vyhodnotí, zda je možný výskyt speciálních vzdělávacích potřeb a navrhne tak podrobné vyšetření ve školském poradenském zařízení. V případě, že se domnívá, že se nejedná o speciální vzdělávací potřeby, může navrhnout **plán pedagogické podpory**, který se po stanoveném čase vyhodnotí a rozhodne o dalším postupu. Slouží také jako prostředník mezi školou, zákonnými zástupci a ŠPZ. Zákonným zástupcům popíše obtíže žáka a navrhne návštěvu ŠPZ.

- **Úprava podmínek vzdělávání**
  - Úprava podmínek, obsahu, forem a metod vzdělávání
  - Dále sem spadá i hodnocení žáků, zejména u žáků s poruchami učení je třeba brát ohled na specifické chyby

Školní speciální pedagog je nápomocný při aplikaci podpůrných opatření, která byla žákovi doporučena. Společně s pedagogy se podílí na tvorbě IVP a poskytuje jim metodickou oporu. **Především je také nápomocný při nastavování podpůrných opatření 1. stupně, která by měla vycházet z pedagogické a následně pak základní speciálně pedagogické diagnostiky.** Dále může pedagogům pomoci navrhnout konkrétní situace jak dané podpůrné opatření provést v praxi. Žák může mít doporučen **předmět speciálně pedagogické péče**, který je pod vedením speciálního pedagoga v rámci rozvrhu a zaměřuje se na oslabené oblasti žáka. **V době docházky žáka na tento předmět by pedagog neměl se zbytkem třídy probírat novou látku** a chybějící učivo by neměl dávat nepřítomnému žákovi za domácí úkol. Vhodné je do této hodiny pro ostatní žáky zařadit opakování látky.

- Nefunkční spolupráce s rodinou
  - Školní speciální pedagog může rodině poskytnout speciálně pedagogický pohled na situaci jejich dítěte a navrhnout optimální řešení efektivní spolupráce

Všechny zmíněné situace vycházejí z náplně práce školního speciálního pedagoga, která je legislativně ukotvena.

Specifické chyby

Chyby, které přímo souvisejí se speciálními vzdělávacími potřebami žáka, nejčastěji se specifickými poruchami učení (např. dyslexie, dysortografie, dysgrafie). Učitel by je měl zohledňovat v hodnocení a nesnižovat za ně známku.

Obecný přehled specifických chyb:

Dysortografie a dyslexie

- Záměna písmen (např. p-b, b-d, t-d)
- Vynechávání nebo přidávání písmen
- Chyby v měkkých a tvrdých slabikách
- Nerozlišování sykavek
- Chyby v rozlišování konce slov a vět
- Chyby v délkách samohlásek
- Problém uplatnit v písemném projevu naučené gramatické poučky

Dysgrafie

- Neúhledné písmo
- Pomalé tempo psaní

Dyskalkulie

- Záměny číslic
- Chyby v přepisu zadání
- Vhodné hodnotit postup a strategie řešení úkolů

Průběh spolupráce pedagoga a školního speciálního pedagoga

Mnoho pedagogů řeší situace spojené s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně i přesto, že spolupráce se školním speciálním pedagogem by pro ně mohla být velmi přínosná. **Spolupráce by v ideálním případě měla probíhat jako partnerský a podpůrný proces.** Měla by být vždy založena na otevřené komunikaci a společném cíli, což je co největší možná podpora žáka.

Spolupráce by měla být členěna do logických kroků s dostatečným časovým prostorem pro návrhy. V další části textu jsou uvedeny jednotlivé kroky:

1. Konzultace

Konzultace je **prvotní setkání** pedagoga se školním speciálním pedagogem, jejím **cílem je krátké a stručné seznámení** s řešenou situací. V praxi je to často neformální setkání během dne, kdy pedagog stručně popíše situaci a domluví se na schůzce.

- Stručný popis problému a projevů
- Sdělení již vyzkoušených postupů

2. Společná analýza situace

Dalším krokem při řešení problému není jeho předání školnímu speciálnímu pedagogovi, ale jeho **společná analýza a návrhy řešení.**

- ~ Sdílení pohledů na problém
- ~ Diferenciace širších souvislostí
- ~ Návrhy dalších postupů

3. Návrh podpůrných opatření a jejich vyhodnocování

V případě, že nebude rozhodnuto o doporučení vyšetření ve školském poradenském zařízení, jsou navrhnuta podpůrná opatření 1. stupně. **Pedagog společně se školním speciálním pedagogem vyhodnotí situaci žáka a doporučí vhodná podpůrná opatření**, jejichž přínos bude po určitém čase vyhodnocen. O tomto rozhodnutí informuje školní speciální pedagog všechny pedagogy, kteří s žákem pracují, samotného žáka i jeho zákonné zástupce.

- ~ Návrh podpůrných opatření
- ~ Seznámení s nimi všech, kdo s žákem pracují
- ~ Pravidelné vyhodnocování

Doporučení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Téměř každý pedagog se ve své praxi setkává s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tyto žáky je třeba nahlížet stejně jako na jejich intaktní spolužáky. **Často nepotřebují žádné radikální změny v přístupu, stačí malé úpravy**, které žákovi pomohou lépe pochopit zadání, respektují jeho tempo anebo mu pomohou zažít pocity úspěchu.

Kromě podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením, která jsou nezbytná pro vyrovnání podmínek ke vzdělávání, **je vhodné se zamyslet i nad svým přístupem** k těmto žákům. Někdy může stačit i malá změna v komunikaci nebo pochopit to, co se v žákovi odehrává.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se velmi často **setkávají se školním neúspěchem, který má negativní dopady na jejich vzdělávání** a způsobuje jim demotivaci dosáhnout lepších výsledků. Jak u intaktních žáků, tak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi přínosné zařadit **práci s chybou**, její přijetí a brát ji jako cestu k úspěchu a ne jako selhání.

Naprosto nezbytná je **individualizace výuky**. Tento pojem může být často zaměňován za individuální výuku nebo samostatnou práci. Individualizace výuky ale znamená **respektování osobních zvláštností žáků**. Je důležité, aby se žák cítil přijímán takový, jaký je a vzdělával se v prostředí, které je bezpečné a kde se může beze strachu projevovat a rozvíjet.

Vhodné je také pracovat na celkové atmosféře ve třídě, **podporovat spolupracující a bezpečné klima třídy** namísto nadměrného výkonového tlaku. Prostředí třídy by mělo mít přátelskou atmosféru a pedagog by měl mít pozici partnera.

Všechna tato zmíněná doporučení mohou prospět jak žákům intaktním, tak žákům se specifickými potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují pak specifický přístup při plánování výuky.

Organizace výuky by pro žáky měla být předvídatelná, měli by být předem seznámeni s tím, co je ve výuce čeká. Vhodné je zařadit vizuální oporu, která žákům pomůže zpracovat a pochopit informace. V průběhu výuky je nezbytné ověřovat si žákovo porozumění.

- ~ Předvídatelnost
- ~ Vizuální opora
- ~ Ověřovat porozumění

Důležitá je také **úprava zadávání úkolů** a jejich plnění. Zadání musí být vždy stručné a výstižné. Je vhodné zvážit zkrácení zadání na nezbytně nutné. Ve většině případů žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, potřebují navýšení času na plnění úkolu.

- ~ Stručné a výstižné zadání
- ~ Zkrácení úkolů
- ~ Navýšení času na splnění

Pozornost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je velmi nestálá. Je vhodné častější střídání aktivit, dát žákovi prostor pro krátký odpočinek – pedagog může mít s žákem předem domluvené, jak může relaxační chvilka vypadat a kdy ji může využít. Dále je také vhodné zařadit činnosti nebo hry, které trénují pozornost.

- Časté střídání aktivit
- Relaxační chvilky
- Trénink pozornosti

Velká část žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se setkává s **obtížemi v oblasti čtení a psaní**. Je vhodné volit větší velikost textu. Žáci by měli mít možnost používat čtecí záložky a okénka, podtrhovat si v textu klíčové informace a mít více času na pochopení textu. Dále se pedagogové u těchto žáků také setkávají s neúhledným písmem. Pedagog může zkracovat požadavky na přepisovaný text, nebo poskytnout vytištěný zápis, do kterého bude žák doplňovat chybějící slova.

- Zvětšený text
- Využívání pomůcek – barvy, záložky
- Méně přepisování
- Větší tolerance neúhledného písma

Uvedená doporučení je vždy vhodné přizpůsobit konkrétnímu žákovi a vycházet z doporučení školského poradenského zařízení.

Shrnutí

Spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a pedagogy je klíčová pro fungování inkluzivního vzdělávání. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není důležité, aby pedagog uměl všechny situace vyřešit samostatně, ale aby věděl na koho se obrátit a kde vyhledat odbornou radu.

Školní speciální pedagog je partnerem při hledání řešení problémů, se kterými se pedagog při vzdělávacím procesu může setkat. Může poskytnout další pohled, metodickou oporu a především pomoc při uplatňování podpůrných opatření.

Spolupráce nespočívá v předání zodpovědnosti za problém, ale v otevřené komunikaci, hledání příčin, řešení a sdílené zodpovědnosti. Hlavním cílem je vždy co největší možná podpora žáka.

Pokud si pedagog není jistý dalším postupem, je vždy ten správný čas obrátit se na školního speciálního pedagoga, protože včasné řešení a týmový přístup je základem funkční podpory žáka.

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná **podpora pedagoga**. Pedagog by měl vytvářet přátelské prostředí, ve kterém se všichni žáci cítí dobře a kde mohou zažívat pocity úspěchu. Mnohá z uvedených opatření prospívají nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale celé třídě.

Zdroje

APIV B. Problémové chování [online]. 2020 [cit. 23. 2. 2026]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/problemove-chovani

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA OSTRAVA. Co máme dělat, když máme doma dítě s dysortografií? [online]. [cit. 23. 2. 2026]. Dostupné z: https://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dysortografii/

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA OPAVA. Vývojové poruchy učení [online]. [cit. 23. 2. 2026]. Dostupné z: https://pppopava.cz/vyvojove-poruchy-uceni/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) [online]. [cit. 23. 2. 2026]. Dostupné z: https://edu.gov.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2004.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky. 2016.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů České republiky. 2005.

ZŠ A MŠ PETROUPIM. Pracovní sešit / metodická příručka pro pedagogy [PDF]. Petroupim: Základní škola a Mateřská škola Petroupim, 2022. [online]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/07/PS_ARCHA_MS-a-ZS-Petroupim.pdf

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti [online]. s. a. [cit. 2026-0X-XX]. Dostupné z: https://archiv nuv.npi.cz/uploads/KA02_MZ_c._1Skolni_specialni_pedagog.doc

Metodický materiál vznikl jako součást diplomové práce:
„Školní speciální pedagog a jeho přínos pro pedagogy základních škol"

Bc. Aneta Laštůvková

2026