



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Role etopeda v pedagogickém sboru

## Diplomová práce

**Studijní program:** N7506 – Speciální pedagogika  
**Studijní obor:** 7506T002 – Speciální pedagogika

**Autor práce:** Bc. Eliška Novotná  
**Vedoucí práce:** PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.





# Etoped's role in teaching staff

## Master thesis

**Study programme:** N7506 – Special Education  
**Study branch:** 7506T002 – Special Education

**Author:** Bc. Eliška Novotná  
**Supervisor:** PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Krejbichová**  
Osobní číslo: **P15000788**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Role etopeda v pedagogickém sboru**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Ověřit efektivitu práce etopeda na základních školách, jakým způsobem etoped spolupracuje s učiteli, o kolik žáků/třídních kolektivů je schopen se postarat a jakým způsobem.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: pozorování, rozhovor, dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- LABÁTH, Vladimír. Riziková mládež: možnosti potencionálních změn. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.**  
**SMOLÍK, Josef. Subkultury mládeže: uvedení do problematiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.**  
**ŠVARCOVÁ, Eva. Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-959-5.**  
**WALTEROVÁ, Eliška. Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 987-80-246-2043-5.**

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.**


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**

  
prof. Mgr. Jan Písek, CSc.  
děkan



  
PaedDr. Mgr. Michal Pospíšek, Ph.D., Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tom- to případě má TUL ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do její skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum

Podpis:

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Paukertové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při konzultacích a vypracování diplomové práce. Dále děkuji respondentům, kteří mi ochotně poskytli potřebné informace, tedy etopedům na základních školách, žákům a učitelům.

## **Anotace**

Cílem diplomové práce je zhodnotit efektivitu práce speciálního pedagoga/etopeda na základní škole. Údaje pro zhodnocení různých aspektů efektivity jeho práce jsou sbírány od tří speciálních pedagogů/etopedů prostřednictvím rozhovorů, od třiceti učitelů základních škol a sta žáků, tentokrát prostřednictvím dotazníků. Diplomová práce se věnuje frekvenci spolupráce speciálního pedagoga/etopeda s učiteli a žáky a také způsobům, jakými s nimi pracuje. V teoretické části diplomové práce se pojednává například o zavedení pozice školních speciálních pedagogů, informovanosti zaměstnanců škol a žáků o této pozici a samozřejmě také o jeho spolupráci s učiteli, žáky, rodiči, vedením školy, ale i s dalšími institucemi mimo školu. Empirická část tyto teoretické skutečnosti ověřuje.

**Klíčová slova:** speciální pedagog, etoped, základní škola, učitelé, žáci

## **Annotation**

The goal of the thesis is evaluation efficiency of special pedagogue/etoped work on elementary school. Data for the evaluation of various aspects efficiency of his work are collected from three special pedagogues/etopeds through interviews, from thirty teachers of elementary schools and hundred pupils, this time through questionnaires. The thesis is about frequency of cooperation special pedagogue/etoped with teachers and pupils and his ways of work with them. In the theoretical part of thesis is discussed about for example introduction job of special pedagoga to the elementary school, awareness of employees of school and pupils about special pedagogue and of course it is about cooperation with teachers, pupils, parents, management of school and next institution except of school. The empirical part verifies these theoretical facts.

**Key words:** special pedagogue, etoped, elementary school, teachers, pupils

## Obsah

Seznam tabulek.....	9
Seznam grafů.....	10
Úvod.....	11
I. Teoretická část.....	12
1 Speciální pedagogika.....	12
1.1 Uvedení do oboru etopedie.....	13
1.2 Poruchy chování.....	14
1.3 Obecné zásady pro práci s žáky s obtížemi v chování.....	15
2 Sociální vývoj, socializace.....	16
2.1 Hodnoty a hodnotová orientace.....	17
3 Škola, školní prostředí.....	19
3.1 Vyučovací proces a hodnotový systém žáků.....	20
3.2 Školní řád a jeho porušování.....	21
4 Rodina a školní třída.....	23
5 Poradenství.....	25
5.1 Školní poradenské pracoviště.....	26
5.2 Školská poradenská zařízení a spolupráce s nimi.....	27
5.3 Krizová intervence.....	29
5.4 Intervence na úrovni rodičů.....	30
5.5 Intervence ve skupině.....	31
5.6 Intervence na úrovni učitelů.....	32
6 Školní speciální pedagog, etoped.....	34
6.1 Volba zaměření školního speciálního pedagoga a jeho činností ve škole.....	35
6.2 Specifikace odborných činností školního speciálního pedagoga.....	37
6.3 Výhody a nevýhody práce školního speciálního pedagoga.....	38
6.4 Odmítání, očekávání, reálné přijetí.....	39
6.5 Školní speciální pedagog ve vztahové síti školy a mimo ni.....	40
6.6 Spolupráce školního speciálního pedagoga s učiteli a asistenty pedagoga.....	41
6.7 Navázání kontaktu speciálního pedagoga a žáka.....	44
7 Spolupráce s rodinou dítěte.....	46



7.1	Obsah spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a rodinou .....	47
8	Prevence.....	49
8.1	Preventivní aktivity školního speciálního pedagoga podle cílových skupin.....	50
9	Diagnostika.....	52
9.1	Diagnostika školní třídy .....	53
9.2	Diagnostika obtíží v chování a prožívání ve škole .....	54
II.	Empirická část .....	58
10	Cíle, metody, výzkumné otázky a hypotézy .....	58
11	Rozhovory s etopedy/speciálními pedagogy na jednotlivých školách.....	59
11.1	Shrnutí.....	66
12	Výsledky dotazníků pro učitele .....	67
12.1	Shrnutí výsledků z dotazníků pro vyučující – interpretace výsledků .....	72
13	Dotazníky pro žáky .....	74
13.1	Shrnutí dotazníků pro žáky, interpretace výsledků.....	78
14	Závěrečné vyhodnocení a možná doporučení .....	80
15	Závěrečné shrnutí.....	82
	Literatura.....	83

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Rozdíly mezi etopedy na zkoumaných školách

## **Seznam grafů**

Graf 1: Frekvence spolupráce učitelů se speciálním pedagogem

Graf 2: Náplň práce speciálního pedagoga dle učitelů

Graf 3: Vnímají učitelé změnu od nástupu školního speciálního pedagoga?

Graf 4: Učители oceňované vlastnosti/činnosti speciálního pedagoga

Graf 5: Četnost návštěv žáků u speciálního pedagoga

Graf 6: Chtěli by žáci navštívit speciálního pedagoga?

Graf 7: Zdroje informací o přítomnosti speciálního pedagoga ve škole

Graf 8: Co se žákům líbí na práci školního speciálního pedagoga

Graf 9: Proč je podle dětí speciální pedagog ve škole

## Úvod

Většina pedagogů, ale i lidí, kteří v pedagogickém oboru nepracují, může již delší dobu sledovat problematiku žáků s výchovnými obtížemi na základních školách. Učitelé žádají o pomoc, žáci jsou nevladatelní a mnozí na ně nestačí.

Řešení takového problému by mohlo být ve funkci etopeda, tedy odborníka speciální pedagogiky zaměřeného na děti s poruchami chování a emocí, na základní škole. Zatím není speciálních pedagogů na základních školách dostatek, nicméně se pomalu ale jistě speciální pedagogika v podobě různě zaměřených odborníků do škol dostává.

Právě zkoumání práce etopeda na základních školách, kde tohoto odborníka – speciálního pedagoga – zaměstnávají, bude zachyceno v této diplomové práci. Konkrétně tedy téma diplomové práce zní „Role etopeda v pedagogickém sboru“ a bude se zabývat speciálními pedagogy na základních školách.

Toto téma si autorka vybrala, protože etopedie je hlavním oborem jejího studia a zároveň učí na základní škole. Diplomová práce bude tedy z prostředí, které zná – ze školství.

Diplomová práce se bude zajímat celkově o práci etopeda ve škole, tedy o jednotlivé činnosti, které jsou náplní jeho zaměstnání. Dále pak jeho spoluprací s učiteli, dalšími odborníky a prací se žáky.

Z práce se žáky se kromě jiného bude diplomová práce zaměřovat na to, zda více speciální pedagog individuálně konzultuje s jednotlivými žáky doporučenými samotnými učiteli, či zda je spíše jeho práce zaměřena na třídní kolektivy a atmosféru v nich.

Kromě toho, jak často etoped spolupracuje s učiteli, žáky, popřípadě s vedením školy a dalšími odborníky a odbornými institucemi, se bude diplomová práce zabývat i tím, jakým způsobem s nimi spolupracuje a jak to sami etopedi, vyučující i žáci vnímají.

## **I. Teoretická část**

### **1 Speciální pedagogika**

První kapitola se věnuje speciální pedagogice obecně, zvláště pak jedné z disciplín speciální pedagogiky, etopedii. Protože tématem této diplomové práce je role etopeda v pedagogickém sboru, již od začátku je snaha pojmout speciální pedagogiku pohledem školy.

Momentálním trendem speciální pedagogiky a školství je zařazovat žáky s postižením do hlavního vzdělávacího proudu. S největší podporou se v tomto případě setkávají žáci s tělesným (somatickým) postižením. Na počátku devadesátých let 20. století je školy přijímaly bez asistentů pedagoga, i bez podmínek materiálních, často jen s nadšením pomoci. Žáci byli vzděláváni v bariérových školách s nutnou účastí a podporou ze strany rodiny. Postupně se propracovával systém podmínek a zabezpečovala se integrace žáků i s jinými druhy postižení (nejen s postižením tělesným). Ruku v ruce s vytvářením těchto podmínek vznikaly multidisciplinární týmy ve speciálně-pedagogických centrech. Vedle speciálních pedagogů tvořili tým psychologové, sociální pracovníci a velmi často ve stejných prostorách působili i rehabilitační pracovníci. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 19 – 20)

Postupem času se podmínky pro integraci žáků s postižením do hlavního vzdělávacího proudu zlepšovaly i díky legislativnímu zajištění Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Pro v legislativě často skloňovaný termín integrace existuje výstižná definice švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho, který tento pojem charakterizuje jako snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, jež optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám. V oblasti školní integrace je nutné chápat tento proces jako proces dynamický.

Využití speciální pedagogiky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potvrzovala i novelizace Vyhlášky č. 73/2005 Sb., tedy Vyhláška č. 147/2011 Sb., která zavedla tzv. vyrovnávací a podpůrná opatření, pomocí kterých se uskutečňuje vzdělávání těchto žáků. Nicméně i tato vyhláška byla zrušena momentálně nejnovější vydanou vyhláškou č. 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

## **Z vyhlášky č. 27/2016:**

*„Paragraf 2 – Podpůrná opatření – popis jednotlivých stupňů podpůrných opatření.“*

Paragraf 10 – Postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně – vysvětlení pojmu „plán pedagogické podpory“, pravidla jeho vypracování a vyhodnocení. *„Poskytování poradenské pomoci ve škole zajišťují zejména poradenští pracovníci školy: školní metodik prevence se věnuje péči o žáky s rizikovým chováním a prevenci rizikového chování, výchovný poradce se věnuje podpoře žáků a pedagogických pracovníků při vzdělávání žáků s potřebou uplatňování podpůrných opatření, pokud ve škole pracuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, tak se podílí na poskytování poradenských služeb i realizaci předmětu speciálně pedagogické péče.“*

### **Celosvětové změny ve vývoji mládeže v posledních desetiletích**

Především učitelé na základních školách vnímají ve vývoji mládeže jistě velké změny. Letití kantoři mohou porovnat různé generace žáků a rozdíl v jejich chování i smýšlení dříve a dnes potvrzují.

V posledních desetiletích se vývoj mládeže tedy výrazně posunul. To se týká jednání a chování mládeže, užívání návykových látek i přístupu ke studiu. Od konce 2. světové války vzrostla extrémně zkušenost mladých lidí s návykovými látkami. Hnutí hippies, přestože bylo časově omezeno, zpopularizovalo v současné společnosti experimentování s psychoaktivními látkami, společně s výrazným rozvolněním pravidel sexuálního života a vlivem moderní hudby na mladou generaci. (Kabíček, Csémy, Hamanová 2014, s. 13)

Toto je jeden z hlavních důvodů, proč jsou dnes potřeba funkce etopedů a dalších speciálních pracovníků nejen ve školách.

### **1.1 Uvedení do oboru etopedie**

Protože je diplomová práce zaměřena na „roli etopeda v pedagogickém sboru“, věnuje se následující kapitola seznámení s oborem etopedie.

Etopedie je jedna ze speciálně pedagogických disciplín věnující se problematice poruch chování, problémům v chování, edukaci a resocializaci, intervencím a otázce životních perspektiv jedinců s těmito dispozicemi. Jedná se o mladý obor, který se na konci šedesátých let minulého století vyčlenil z psychopedie (pro značnou rozdílnost problematiky osob s mentálním postižením). Název oboru etopedie

je konstruován z řeckého slova „ethos“ (mrv) nebo také ze slova „éthos“ (zvyk) a ze slova „paideia“ (výchova). Obor má historické základy. Konceptně vychází především z pedopatologie, která se koncem 19. století a v první polovině 20. století zabývala otázkami výchovy mravně vadných jedinců (děťmi s problémy v chování, děťmi opuštěnými a děťmi mravně vadnými).

Etopedie jako speciálně pedagogická disciplína se zabývá dále otázkou prevence, intervence a reedukace v oblasti poruch chování a problémů v chování. Její cílovou skupinou v obecném slova smyslu je celá společnost, neboť do popředí stavíme i význam již zmiňované prevence. V užším slova smyslu cílovou skupinu tvoří jedinci s poruchou chování a s problémy v chování.

Předmětem oboru etopedie jsou otázky týkající se: morálního formování, ovlivňování osobnosti jedince, dále etiologie poruch chování a problémů v chování, diagnostiky, prevence a poradenství, systému školských institucí, spolupráce s příslušnými orgány, spolupráce s ostatními obory a podobně.

Subjektem a objektem oboru jsou děti, žáci, rodiče, učitelé, výchovně vzdělávací instituce a další činitelé výchovy. Obor etopedie se vyznačuje značnou interdisciplinarností, čerpá z několika vědních disciplín, např.: filozofie, etika, pedagogika, lékařské vědy, psychologie, sociologie, politika, právo, axiologie, kriminologie, penologie atd.

## **1.2 Poruchy chování**

Termín porucha chování nebo emocí je označením pro postižení, kdy chování a emocionální reakce jedince nekorespondují vývojově s jeho věkem. Toto neplatí pro problémy v chování, jedná se tedy o odlišný termín. Poruchy chování a emocí nepříznivě ovlivňují dovednosti akademické i sociální a celkově rozvoj osobnosti jedince. Aby mohly být poruchy chování opravdu diagnostikovány, musí se jejich projevy objevovat minimálně šest měsíců. Nejde tedy o ojedinělé projevy nevhodného chování.

Jedinec s poruchou chování sociální normy chápe, ale neakceptuje je, nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jeho jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy či neschopnost ovládat své chování například v důsledku hyperaktivity a impulzivity, což bývá typické například pro žáky s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou – Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

*„Základními třemi znaky v projevu dítěte s ADHD syndromem jsou: hyperaktivita či hypoaktivita, nepřiměřený stupeň pozornosti (poruchy pozornosti) a impulzivita. (Martínek 2015, s. 102)*

### **Rozdíl mezi žákem s problémy v chování a žákem s poruchou chování**

Žák s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Porušování norem je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami. Nálepkou „problémového žáka“ trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek. Je bezradný a své chování „napravuje“ dalšími neadekvátními rozhodnutími.

Žák s poruchou chování s danými normami není v konfliktu, ale nepřijímá je nebo je ignoruje. Tento žák nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání a normy porušuje dlouhodobě.

### **1.3 Obecné zásady pro práci s žáky s obtížemi v chování**

S takovými žáky je obecně třeba spolupracovat, předvídat případné problémy, které dítě může mít, dále pak dítěti opakovat pokyny a často ho chválit i za maličkosti. Dále je potřeba, aby se pedagog zaměřil na odměňování dítěte a používat okamžité a odpovídající postupy. Dítěti je třeba pravidla nejen říci, ale i jasně předvést a úkoly rozdělovat do menších celků, které je schopné zvládnout. Vždy musíme dítěti poskytnout únikovou cestu, kterou může být například klidné místo. Úkolem pedagoga je také udržovat přiměřenou hladinu stimulace, nabídnout žákovi řadu alternativních činností a dodržovat předem známý rozvrh, se kterým je dítě seznámeno. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 129)

Pro učitele a vychovatele často není jednoduché tyto zásady dodržovat. Proto je skutečně důležité vyžadované vzdělání, které je může na nelehké situace připravit. Pro učitele navíc může být k dispozici etoped přímo ve škole. Mnoho učitelů má problém najít u etopedických dětí něco, za co by je mohli chválit, popřípadě jim poskytnout pochopení a únikovou cestu. Často takoví učitelé ani nemají zájem tímto způsobem „neposlušným“ dětem pomoci. A právě proto je potřebná přítomnost speciálního pedagoga ve škole. Blíže se funkcí školního speciálního pedagoga zabývá diplomová práce dále.



## 2 Sociální vývoj, socializace

Pevné sociální zázemí je to, co se v dnešní době dětem často nedostává. Nemají v rodičích vhodný vzor, a tak ho často hledají ve svých spolužácích, kamarádech a v nevhodných partách. Velmi ohroženi jsou dospívající jedinci, protože ti hledají sami sebe, a snaží se vybrat si, kam se jejich život bude ubírat dál.

Dospívání má v kontextu celkové životní dráhy významné místo a na jeho průběhu značně závisí další vývoj a utváření osobnosti. Je to přechod od dětství k dospělosti, od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti. Dospívající je v nestabilní pozici; je odloučen od světa dětství, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner od společnosti dospělých. Současně s tím u něj probíhá mnoho změn najednou, a proto projevuje rozkolísanost a proměnlivé postoje. (Vašutová 2008, s. 15)

Dospívající se často orientují na dospělého jako na vzor. V identifikaci s těmito vzory si pak dospívající vytváří vlastní názory, které ho dlouhodobě motivují, mnohdy působí po celý život. Očekává se pak u něho postupný přechod od konvenční morálky k morálce autonomní, včetně zformované funkce jeho svědomí. Je jisté, že tato vlastnost osobnosti je u mnohých dospívajících na různé úrovni kvality a kvantity, takže u některých je velice obtížné vyvolat pocit „studu“. Souvisí to pravděpodobně též s vazbami mladého člověka na sociální prostředí. Čím jsou jeho vztahy k sociálnímu okolí intenzivnější, tím také proces jeho svědomí funguje lépe.

K tomu, aby se utvářelo potřebné mravní přesvědčení dospívajících, je třeba zprostředkovat informační zdroje, které by pomohly nejen k prezentaci mravních norem, ale zejména v jejich zdůvodňování a přesvědčování. Celkově je možno zdůraznit značný odpor mládeže k rozporu mezi slovy a činy na straně některých dospělých. (Tito dospělí jsou podle nich pak pokryteční.) Souvisí to s úrovní mravního uvědomění mladistvých, které ve vztahu ke své skupině vrstevníků, je mnohem shovívavější. Jde např. o zavrhování nečestnosti, ale současná tolerance k opisování, napovídání aj. (Langová, Heřmanová 2007, s. 14)

Dále se diplomová práce zabývá psychosociálním vývojem v adolescenci a blíže celkově socializačním procesem. Nejprve zmiňuje socializační proces pohledem jednotlivce, dále pak i s rolí rodiny – tedy jak prochází celá rodina procesem dospívání jedince, co ovlivňuje vztahy v rodině a jak.

Socializační proces v období adolescence souvisí mimo výše zmíněných faktů s pohlavním dozráváním. Pohlavní dozrávání přináší do života nové podněty. Adolescent vidí, že se somaticky mění a hlásí se pohlavní pudy. Může začít sám o sobě pochybovat. Mnozí adolescenti, jako by nerozuměli těmto změnám, úzkostlivě pozorují své niterné stavy. Převládá nevyrovnanost a konfliktnost. Puberta bývá z tohoto hlediska nazývána obdobím druhé fáze vzdoru (první je v batolecím věku). (Kabíček, Csémy, Hamanová 2014, s. 23)

Mezi hlavní úkoly dospívání patří postupná emancipace od rodiny a naopak navazování významnějších vztahů k vrstevníkům. Proces osamostatňování jedince sice začíná od útlého dětství a pokračuje i v dospělosti, ale adolescence má v tomto klíčovou roli a je rozhodující pro další identifikaci dospívajícího (např. osvojení si základních rolí rodiče nebo partnera). Čím hlubší a jistější jsou vztahy, které dítě zažívá v rodině, tím méně komplikovaný je proces emancipace od ní. Ani za optimálních podmínek však toto období není snadné. Mnoho rodičů prožívá adolescenci svých potomků poměrně bolestně. Každé dítě si hledá vlastní cestu k dosažení samostatnosti, aby se ubránilo úzkosti vyplývající ze ztráty dosavadních jistot. Často bývá tento proces provázen přeháněním rozdílů, které adolescent hledá v chování a názorech rodičů oproti vrstevníkům, ke kterým se nyní přiklání. Mnozí revoltují proti rodičům, kritizují je, vytýkají jim skutečné i domnělé nedostatky nebo se stydí za jejich projevy něžnosti a lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Tento proces může probíhat postupně a v klidu, ale může být provázen i náhlými výbuchy a afekty. Adolescent často nerozumí svým afektům a snaží si je dodatečně zdůvodňovat. Většinou si je vysvětluje nespravedlivým nebo nesprávným jednáním rodičů. Jiní adolescenti řeší obavu ze ztráty rodičovské lásky odmítáním nových vztahů a uzavřením se do sebe. Libují si v pocitech ublíženosti a utrpení. Většina dospívajících však nakonec nalézá svou vlastní úspěšnou cestu s udržení dobrých vztahů k rodičům.

## **2.1 Hodnoty a hodnotová orientace**

Důležitým ukazatelem aktuálního nastavení jedince a také předpokládaného vývoje do budoucna jsou právě hodnoty a hodnotová orientace, kterými se jedinec řídí a uznává je.

Hodnoty, které jedinec (dítě, dospívající, dospělý) uznává, většinou nepředstavují náhodné seskupení, ale jsou navzájem spjaté a vytvářejí hodnotovou hierarchii. Hodnotový systém se vyznačuje spjatostí s jedincem. Je tedy vlastní každému individu

bez ohledu na to, zda si jej jedinec uvědomuje či nikoli. Dále má hodnotový systém vždy relativní konzistenci. Jeho tvorba a přestavba probíhá prostřednictvím opakovaných zkušeností a učení v relativně dlouhém čase. Hodnotový systém celkově odráží významné charakterové rysy osobnosti. Vyznačuje se také dynamičností a uceleností. Přes zmíněnou relativní konzistentnost podléhá změnám v průběhu individuálního života. Ucelenost vnímáme v nemožnosti paralelní existence protikladných hodnot v rámci hodnotového systému konkrétního individua. (Horák, Josífková, Novotová, Štěpanovič 2005, s. 8)

Hodnotový systém i jednotlivé hodnoty samostatně nám mohou říci mnoho důležitých informací o smýšlení jedince, jeho nastavení k okolí i k sobě samotnému.

### 3 Škola, školní prostředí

Protože je na základě tématu diplomové práce zkoumána role etopeda v pedagogickém sboru, věnuje se další kapitola vyložení škole jako instituci a prostředí v ní.

Škola jako společenská instituce je výtvořem tisíciletého vývoje lidské společnosti. Účel, který je jí připisován, je výchova a vzdělání nastupujících generací. (Jedlička 2015, s. 43)

Je třeba vnímat obecně sociální prostředí školy i samotné třídy. Sociální prostředí školy a třídy tvoří učitelé a žáci, jednotlivci, ale i skupiny, vedení školy a ostatní zaměstnanci školy. Se sociálním systémem školy souvisí i vlastní sociální působení učitele, které se promítá do jeho definice vlastní učitelské role a do jeho postojů k žákům.

Ovšem nelze spoléhat pouze na učitele a další zaměstnance školy, stále zůstává prioritní vliv na sociální vývoj žáků na rodině.

Základním úkolem učitelů je vytvářet i ve škole optimální prostředí, jehož součástí je i sociálně emocionální klima. Hlavní požadavek na školu v tomto směru je tedy vytvoření příznivého klimatu, které by zajistilo nezbytné podmínky pro probuzení a kultivování předpokladů a schopností, které jsou v žácích ukryty. (Langová, Heřmanová 2007, s. 5)

Předpokladem úspěchu v tomto snažení je respektování žáka jako individua se specifickými potřebami, zájmy, hodnotami a reálnými učitelskými možnostmi. Je třeba žáka vnímat jako samostatného aktivního partnera učitele.

Často z důvodu zavedených stereotypů vznikají „třenice“ a nepříjemné situace mezi různými jedinci působícími ve školním prostředí. Proto je třeba proti stereotypům bojovat a snažit se je co nejvíce oslabit a upozadit.

Jak již bylo zmíněno, ve škole působí různí aktéři – vyučující, děti, rodiče a jiní, z nichž každý je či může být nositelem určitých stereotypů. Především učitelé ale mohou a měli by své chování na základě stereotypů umět ovlivnit.

Všichni vyučující si vytvářejí své osobní pojetí toho, co znamená být učitelem/učitelkou, tj. co je v tomto povolání cílem a jaké cesty k tomu vedou. Ačkoliv se pojetí učitelství různých lidí značně podobá, každý klade v souladu se svým osobnostním naladěním důraz na jiné aspekty. Při utváření pojetí učitelství sehrávají značnou roli právě stereotypy, které si přinášíme z mimoškolního prostředí. Ty vstupují

i do formulování představy ideálního a špatného žáka. Například představa problematického žáka může být stereotypně spojena se sociálním či etnickým původem (školní neúspěšnost a romství se považují za současně se vyskytující znaky). Na základě těchto obecných představ se utváří očekávání o jednotlivých dětech, s nimiž pracujeme. Například při setkání s romským dítětem ze slabých sociokulturních poměrů budeme (nezáměrně a implicitně) předpokládat, že se jedná o žáka problematického. Na základě očekávání specificky přistupujeme k projevům dětí, ať se týkají jejich chování, školních výkonů nebo plánů do budoucna. (Valentová 2013, s. 38)

V případech vyučujících je tedy na místě požadovat, aby se od stereotypů oprostili, či se o to alespoň snažili, a to ze dvou důvodů. Jednak jsou profesionálové, a jako takoví by měli reflektovat své činy a faktory (včetně stereotypů), které je ovlivňují. Jednak vyučující zastávají nadřazené postavení vůči všem ostatním aktérům a právě eliminace vlivu stereotypů jim pomůže nevyužívat svou moc (byť nechtěně) ke znevýhodnění druhých.

### **3.1 Vyučovací proces a hodnotový systém žáků**

*„Nejčastěji přijdou se žáky do styku vyučující a další spolužáci. Vyučující zde mají skvělou možnost své žáky pozorovat, nicméně učitelé se z důvodu preference frontálních vyučovacích metod příliš nezabývají systematickým pozorováním žáka, jeho charakteristik, kazuistik, způsobů vedení rozhovorů, měření sociálních vztahů ve třídě apod. Z hlediska práce jednotlivého učitele v oblasti formování hodnotového systému žáků je to však nezbytnou podmínkou.“* (Horák, Josífková, Novotová, Štěpanovič 2005, s. 15)

Pro pedagogického pracovníka je důležité, aby měl povědomí o tom, jaká je povaha kulturní a morální úrovně sociální sítě, v níž existuje rodina žáka. Je to proto, že každá komunita, z níž dítě do školy přichází, má komplexní vliv na reakce svých příslušníků vůči problémovému chování. Tam, kde bude dítě vyrůstat v kriminogenním prostředí, které trvale odmítá požadavky společnosti a má vůči platnému právnímu řádu negativní postoje, budou sankce ze strany školy naprosto neúčinné. V tomto případě budeme uvažovat o subjektivní normě, podle níž jedinec posuzuje výsledky svých vlastních sociálních interakcí. Za „normální“ bude považovat vše, co mu přinese okamžitý zisk, sníží pocit napětí či ohrožení a posílí osobní uspokojení. V takto specifické situaci dochází velice často k rozporu mezi tím, co jako standardní jednání

očekává společnost (učitelé, spolužáci, jejich rodiče), a mezi tím, co vyznává příslušník sociálně patologické minority.

Opět nám tedy vyvstává na povrch fakt, jak moc důležité je být jakožto učitel ve styku s rodinou. Proto, abychom pochopili vznik hodnotové orientace dítěte a mohli s ním efektivně pracovat, je znalost rodinného prostředí a původu reakcí dítěte nezbytná.

### 3.2 Školní řád a jeho porušování

Hlavním ukazatelem nekázně při vyučování i mimo něj v prostorách školy je nedodržování školního řádu.

*„Školní řád standardizuje fungování vzdělávací instituce a usměrňuje vztahy mezi aktéry edukativního procesu, přičemž se zvláště zaměřuje na to, jak má dítě co nejlépe plnit roli žáka, aby bylo úspěšné a jeho chování bylo možné učiteli klasifikovat jako „velmi dobré“, tj. prvním stupněm. Ředitel sice může zohlednit specifika školy, kterou vede, ale při stanovování pravidel vždy vychází ze všeobecně závazné normy. Rámcová náplň dokumentu je totiž vymezena školským zákonem.“* (Jedlička 2015, s. 58 – 59)

V současnosti si ale i zkušení pedagogové stěžují, že je stále obtížnější a obtížnější nastolit a udržet ve škole kázeň. Poukazují na narůstající hrubost dětí a mládeže, projevující se ve slovní i fyzické agresi vůči spolužákům, nebo dokonce učitelům. Často se také ve školách objevuje nespolupracující chování žáků projevující se nepozorností a neplněním učitelových požadavků. Mezi nejčastější projevy nekázně patří vulgárnost, drzost, vandalismus, šikana a rvačky.

V posledních letech roste podíl dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby, jsou v péči speciálních pedagogů, psychologů či psychiatrů. Na řešení studijních problémů žáků, výchovných problémů žáků nebo na práci s dětmi s hyperkinetickou poruchou či poruchou chování je zásadní efektivní spolupráce institucí školy a rodiny s dalšími odbornými pracovišti. (Valentová 2013, s. 67 – 68)

Je samozřejmě několik možností, jak si nekázeň žáků vyložit a kde hledat její etiologii. Hrubé, vulgární a rušivé chování dítěte může být způsob, jak upoutat pozornost, nebo je forma chování naučená od rodičů, vrstevníků a jiných blízkých lidí v životě dítěte. Může se však jednat o obranu proti světu, který je vnímán jako nepřátelský. Reakce na nápadné, respektive rušivé chování, bývá většinou ze strany pedagoga reakcí emocionální. Učitel často reaguje rozčilením, pokud si někdo vynucuje jeho pozornost. Je podrážděn rušivým chováním žáka, začne se jím zabývat a snaží

se ho přimět, aby přestal vyrušovat. Pokud bude mít žák pocit, že učitel jeho přítomnost ve třídě sám od sebe vnímá, pozitivně ho hodnotí, pak žák své vyrušování omezí. V tomto případě dítě potřebuje kontakt s dospělými, kteří jsou klidní, racionální, důslední. Dospělí by se neměli nechat slovními útoky či vyrušováním dítěte vyprovokovat k podobnému chování.

Právě ve škole se mezi dětmi může objevovat rizikové chování ve formě záškoláctví, šikany, rasismu, poruch příjmu potravy a podobně. Může to být tedy v této instituci, kde mají děti příležitost se k těmto rizikovým aktivitám dostat. Na druhou stranu je škola ale také prostředím, kde lze efektivně formulovat preventivní strategie a podporovat zdravý životní styl žáků a studentů. Je důležité, aby se vyučující snažili porozumět příčinám takového chování a zároveň samozřejmě jeho důsledkům. Pochopení tohoto procesu se pak stává východiskem pro plánování různých intervencí, jejichž cílem je snaha o prevenci, zmírnění či odstranění ohrožujících příčin i rizikového chování jako takového. (Valentová 2013, s. 77 – 78)

#### 4 Rodina a školní třída

Rodina je tradičním společenstvím osob, které lze najít v nějaké podobě v každé známé kultuře. V jejím rámci se utvářejí základní charakteristiky duševního života jedince. Rodina přitom slouží jako zprostředkující skupina mezi jedincem a společností. Proto byla Cooleym označena za „primární společenskou skupinu“, v níž se lidé setkávají tváří v tvář a jsou provázáni vzájemnými emocionálními vztahy. (Jedlička 2015, s. 35)

Socializační funkce rodiny jsou velice široké. Rodina jednak zajišťuje uspokojování biologických potřeb dítěte, zajišťuje podmínky pro zrání a růst, jednak jej také připravuje na přijetí rolí a vzorů jednání. Z tohoto základu se rozvíjí vědomě řízená výchova – utváření návyků, sebekontrola, učení, přijetí disciplinovaných forem jednání, očekávání odměn či trestů apod. Právě v rodinném společenství se kladou základy budoucího jednání mimo rodinu.

Jak již bylo zmíněno výše, rodina má významný vliv nejen na sociální rozvoj jedince. U jedince, který má s rodinou pevné vztahové vazby se dá předpokládat, že je schopen vyššího sociálního rozvoje a jednoduššího osamostatnění v časně dospělosti.

Zvláštní sociální skupina, ve které tráví dítě či dospívající velké množství času, je školní třída. Členové této skupiny si mezi sebou předávají kladné i záporné zvyklosti.

Každý žák touží po začlenění do sociálního klimatu třídy, je to pro ně velmi důležité pro každodenní život. Jedinec se přizpůsobuje ostatním spolužákům a oni zase jemu.

*„Sociální role pubescenta prochází značnými proměnami, při nichž je vliv skupiny vrstevníků prvořadý. Pro získání dobré pozice uvnitř skupiny je schopen učinit téměř cokoli. Závislost na mínění rodiny ztrácí na síle. Začíná silnit snaha po rovnocenné akceptaci. Proto je komunikace s dospělými osobami komplikovaná. Způsobuje to neochota (neschopnost) naslouchat druhé straně. Mnohé postoje a názory dospělých jsou kategoricky odmítány.“* (Vašutová 2008, s. 19)

Snaha o emancipaci vede pubescenty k tomu, že oceňují takové projevy v chování učitelů, které nezdůrazňují asymetrii rolí ve vztahu učitel – žák. Jsou spokojeni, jestliže jsou vnímáni jako rovnocenné bytosti, a kladou důraz na emocionální stabilitu učitelů. Takto vystupující učitel utváří ve třídě pozitivní sociální klima.



*„Z pedagogického hlediska je pozitivní sociální klima považováno za přínos, protože posiluje motivaci a zlepšuje pohotovost žáků i učitelů k plnění úkolů, má význam pro aktuální průběh výuky a učení a tudíž z dlouhodobého hlediska zvyšuje kvalitu výsledků ve vzdělávání. Z psychologického hlediska ovlivňuje pozitivní klima ve třídě prožívání žáků i učitelů, snižuje riziko stresu a úzkostných stavů a ve svém důsledku tedy posiluje vyrovnané sebevědomí osobnosti jako základu jejího zdravého vývoje a duševní odolnosti v dospělosti, má tedy také souvislost s výchovným působením školy.“ (HadjMoussová 2009, s. 12)*

Sociální skupina ve školní třídě má znaky malé sociální skupiny, kromě toho ji však ovlivňují i další faktory, které jsou pro ni specifické. Školní třída je typická vymezením časovým a prostorovým – žáci do ní chodí po určitou dobu, po kterou je třída na určitém místě školy – to jsou aspekty, které jsou pro žáky určující v prožívání jejich pobytu ve škole. Je skupinou formální, protože vzniká z rozhodnutí školy pro plnění cílů, které jsou touto institucí dány. Zároveň však v ní postupně vznikají vztahy neformální, které se po čase stanou pro žáky významnější. Na třídu má vliv učitel, přestože není členem vrstevnické skupiny. Vyučující totiž řídí život formální žákovské skupiny.

*„Na I. stupni jsou žáci stále ještě více vázáni na učitele než na spolužáky. Vrstevnické vztahy se vyvíjejí teprve postupně a vazba na vrstevnickou skupinu ve třídě je nejsilnější na II. stupni základní školy. Starší studenti (gymnázium, střední odborné školy a učiliště) již často patří do neformálních vrstevnických skupin mimo instituci a proto nejsou tolik závislí na svých spolužácích. Chlapci mají silnější tendenci sdružovat se do početnějších skupin, zatímco děvčata dávají přednost skupinkám dvou-tří dívek. Z toho vyplývají případné rozdíly mezi podskupinami podle pohlaví v rámci jedné skupiny. Vzájemné vztahy mezi skupinami podle pohlaví se až do puberty rozvíjejí jen výjimečně, v pubertě hraje roli počínající zájem o druhé pohlaví a jde spíše o kontakty jednotlivců. Menší třídy bývají soudržnější, protože menší počet žáků poskytuje větší příležitost ke vzájemným kontaktům. Třídy s velkým počtem žáků jsou méně přehledné a vzájemné kontakty všech se všemi jsou obtížnější. Proto se v těchto třídách častěji tvoří podskupiny – skupinky 3-5 žáků s bližšími vztahy, na druhou stranu soudržnost bývá v důsledku toho menší. Velké třídy ovšem poskytují větší příležitost výběru kontaktů, takže zde méně často dochází k absolutní izolaci jednoho žáka. Okrajoví členové často uzavírají vztahy mezi sebou právě z důvodu jejich izolace – hovoříme pak o „koalici zavržených“.“ (HadjMoussová 2009, s. 9)*

Poznámka: Dle průzkumů ve školách jsou právě okrajoví členové momentálně jednou z etopedy nejvíce řešených problematik.

Práce třídního učitele je velmi náročná. Měl by sledovat vývoj a potřeby každého jednotlivého žáka, měl by vědět, jak se chová i mimo třídní kolektiv, měl by sledovat a rozvíjet zájmovou činnost svých žáků, poznávat a ovlivňovat prostředí, ve kterém jeho žáci žijí. Dnes cílevědomě ovlivňují žáky různé formativní vlivy, nejen rodina a škola. Proto školní výchova musí důsledky jejich působení zhodnocovat a zabudovat do svého výchovného systému opatření k jejich zeslabení (jedná-li se o negativní vlivy), nebo naopak posílení. Práce třídního učitele je tedy rozšířena od vyučování k bližšímu poznávání dětí a vnímání jejich individualit (nejen učebních).

## **5 Poradenství**

Jednou z činností školních speciálních pedagogů, především etopedů, je poradenství. Proto i tato kapitola má v mé diplomové práci své místo.

Poradenství je aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy. Jedná se o zaměřený řízený proces, ve kterém poradce provází normální jedince (tj. nikoliv duševně nemocné) při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či pro efektivnější využívání vlastních možností. Z toho vyplývá definice poradenství jako odborné pomoci lidem v osobních i meziosobních (sociálních) problémech. Poradenská pomoc by měla jedinci pomoci lépe pochopit vlastní životní situaci a vlastní životní úkoly, které před ním stojí. Poradenství je specifická oblast aplikované psychologie a speciální pedagogiky. Odbornost poradce je třeba zvláště zdůraznit, protože právě ta tvoří podstatný rozdíl mezi poradenskou a neporadenskou pomocí. Běžnou mezilidskou pomoc (vyslechnout, podpořit, poradit) nelze považovat za poradenský zásah, i když je pro člověka v nesnázích jistě významná. Rozdíl (pomineme-li diagnostiku) je především v tom, že pomáhající jedinec zpravidla není školený odborník a především je citově zainteresován na případu, není tedy nestranný. Odborná kvalifikace poradce vyžaduje znalost psychologie, zejména teorií osobnosti a znalost poradenských metod, v případě postiženého jedince pak i znalost speciální pedagogiky. Teorie osobnosti umožňují poradci vytvořit si představu o dynamických silách, které v osobnosti jeho klienta působí, znalost poradenských metod pomáhá poradci rozhodnout, kterých terapeutických intervencí má v daném případě použít. U nás je poradcem nejčastěji psycholog, speciální pedagog, popřípadě učitel

s příslušnou kvalifikací výchovného poradce. Speciální pedagog je kvalifikován svou profesí pro poradenství u osob s postižením či jinak vyžadující zvláštní péči. (Langová, Heřmanová, Trpišovská, Vacínová 2005, s. 4)

### **5.1 Školní poradenské pracoviště**

Na školách je již běžně provozované tzv. „školní poradenské pracoviště“. Rozdíl mezi takovými jednotlivými pracovišti je v počtu a zaměření odborníků, kteří jsou jeho součástí. Základní školní poradenské pracoviště tvoří výchovný poradce a metodik prevence. Jeho rozšíření a zdokonalení může pak zajistit přítomnost speciálního pedagoga či školního psychologa.

*„Při vzdělávání žáků dochází k situacím, kdy je zapotřebí odborná psychologická a speciálně pedagogická pomoc. Mohou to být výukové a výchovné problémy, ale také vývojové obtíže žáků, pro jejichž řešení je přizván odborník. Vybudovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství zajišťoval podporu odborníky, kteří působili mimo školu. V současné době jsou rozvíjeny odborné aktivity ve prospěch žáků a jejich rodičů, případně učitelů přímo v prostředí školy. Školní poradenské pracoviště je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 23)

I pro školní poradenské pracoviště se v nedávné době měnila legislativa. Momentálně se tyto poradenské služby řídí vyhláškou č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.

#### **Z vyhlášky č. 197/2016 Sb.**

*„Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 a 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci.“*

*„Výsledkem poradenských služeb školských poradenských zařízení směřujících k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka jsou zpráva a doporučení, jejichž náležitosti jsou upraveny jiným právním předpisem.“* (27/2016 Sb.)

Tento trend, posílit poradenské služby přímo v prostředí školy, se projevil v devadesátých letech 20. století. Na školách začali pracovat právě školní psychologové, nejdříve bez legislativní opory. Později je, zejména v souvislosti

s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, doplnili školní speciální pedagogové. Dále se pak zapojili již výše zmínění metodici prevence. Častým jevem je, že funkci výchovného poradce a metodika prevence vykonává stávající vyučující, speciální pedagogové a psychologové jsou většinou zaměřeni na svou odbornost.

Pokud je ve škole školní poradenské pracoviště zřízeno, za jeho činnost zodpovídá ředitel školy, který deleguje určité kompetence na jeho jednotlivé členy. Výhodiskem úspěšné činnosti školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s přechodnými problémy dané školy je právě funkční školní poradenské pracoviště. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013)

## **5.2 Školská poradenská zařízení a spolupráce s nimi**

Školská poradenská zařízení představují jednu z částí komplexně nastaveného poradenského systému. Podobně jako školy i tato zařízení procházejí v průběhu doby některými změnami, kdy reflektují proměnu společenských podmínek i potřebu škol. Školní speciální pedagog může v těchto změnách sehrát důležitou úlohu zprostředkovatele, eventuálně iniciátora potřebných změn. Školské poradenské pracoviště je pro něj významným odborným partnerem. Dá se říci, že pro úspěšnost stále více propagované inkluze, je tato spolupráce nezbytná.

### **Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou**

*„Pro školního speciálního pedagoga by měli pracovníci pedagogicko-psychologické poradny představovat po škole nejbližšího partnera v oblasti profesních odborných kompetencí a aktivit, mají společný cíl – nalezení optimální vzdělávací i výchovné podpory dítěte v systému školy.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 91)

Ovšem i školy, které svého školního speciálního pedagoga nemají, úzce spolupracují právě s pedagogicko-psychologickou poradnou. Zvláště teď, když vyšetření v poradně musí předcházet vypracování, dodržování a zhodnocení plánu pedagogické podpory.

### **Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem**

Speciálně pedagogická centra představují pro školního speciálního pedagoga významného partnera v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Ve většině případů se jedná o individuální integraci žáka ve škole. Úroveň zapojení školního speciálního pedagoga do péče se odvíjí od druhu a stupně postižení žáka a odborné způsobilosti školního

specialisty. Samozřejmě není možné očekávat, že bude mít školní speciální pedagog odbornou způsobilost na celé spektrum klientů speciálně pedagogického centra. Je však důležité, aby měl odborné povědomí o celém rozsahu možných postižení a v případě potřeby věděl, kde získat další informace a na které odborníky se může obrátit. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 93)

Opět je důležité podotknout, že i se speciálně pedagogickým centrem samozřejmě spolupracuje i škola bez svého speciálního pedagoga. Pracovníci speciálně pedagogických center osobně navštěvují školy, kde mají své klienty a hovoří s vyučujícími, rodiči klienta i s klientem samotným.

### **Spolupráce se střediskem výchovné péče**

Pro etopedy by tato spolupráce mohla být nejvýznamnější, jelikož se středisko výchovné péče, jak již název napovídá, věnuje dětem s problémovým chováním a s poruchami chování.

Poznámka: V následujícím průzkumu tato spolupráce samotnými speciálními pedagogy na školách zmíněna nebyla.

*„Problematika poruch nebo problémů v chování je jedním z nejčastějších témat, které škola řeší. Zdaleka ne všechny školy a rodiče k tomuto problému přistupují systémově a kompetentně. Vytváří se tlak na pedagogy, na dítě, na rodiče a na poradenská zařízení. Právě zde je však potřeba zajistit intenzivní spolupráci všech zúčastněných, neboť zmíněné problémy zasahují celou osobnost dítěte ve školním i mimoškolním čase a mají významný vliv na jeho osobnostní utváření.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 94)

I zde je velmi důležité předávání informací mezi školou a střediskem výchovné péče. Je třeba dbát na to, aby tento tok informací nebyl pouze jednostranný, tedy od školy ke středisku výchovné péče, ale aby se i škole dostala zpětná vazba a případná doporučení pro práci s dítětem.

### **Spolupráce na úrovni místní správy a státní správy**

Spolupráce se sociálním odborem městské části / obce představuje nutnou oblast působení školního speciálního pedagoga, ale i výchovného poradce a školního metodika prevence. Úspěšnost této spolupráce závisí na vzájemné informovanosti, odbornosti i lidském pochopení a vzájemném respektování. Spolupráci napomáhá i navázání osobních kontaktů školských pracovníků a pracovníků sociálního odboru, zvláště odboru sociálně právní ochrany dítěte (OSPOD). (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 96)

Pokud má pracovník školy potřebu o čemkoli informovat pracovníka sociálního odboru, kontaktuje ho. Na druhou stranu v případě potřeby informací o klientovi si může pracovník odboru sociálně právní ochrany dítěte vyžádat zprávu o dítěti, kterou ve škole většinou vypracovává nejbližší osoba vzhledem ke klientovi, tedy třídní učitel.

### **Spolupráce s neziskovými organizacemi**

Spolupráce s neziskovými organizacemi v dané lokalitě školy představuje neobvykle širokou možnost obohacení práce s dětmi nejen se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s dětmi s rizikovým školním vývojem. Tím jsou míněni žáci ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a žáci, kteří pochází z rizikového rodinného zázemí z nejrůznějších důvodů. Spolupráci s neziskovými organizacemi vyhledávají i rodiče dětí se zdravotním znevýhodněním, popřípadě postižením (například s astmatem, neurologickým postižením, cukrovkou,...). (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 98)

Neziskové organizace rozšiřují nabídku aktivit pro žáky i rodiče. Výhodou je neformální a přátelsky nastavené prostředí takového pracoviště, pracovníci jsou často mladí a nadšení pro spolupráci.

### **5.3 Krizová intervence**

Do náplně práce školního speciálního pedagoga může patřit také poskytování krizové intervence. Ovšem pozor, pouze pokud je v tomto ohledu vzdělaný, aby klientovi více neuškodil, než pomohl.

*„Krizová intervence je specifickým druhem intervence poskytované tomu, kdo se v krizi nachází, respektive ji subjektivně pociťuje. Ve škole ke krizím dochází stejně jako kdekoli jinde, možná častěji a z hlediska klientely školního speciálního pedagoga se může týkat nejen žáků, ale i učitelů, rodičů a samozřejmě i pracovníka samotného.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 154)

Školní speciální pedagog by měl být schopen základní kompetentní reakce na člověka v krizi, protože praxe ukazuje, že se těmto situacím nemůže vyhnout a nemůže nereagovat. Dále by měl být navázán na další odborníky či pracoviště, které se pomocí v krizi zabývají (telefonní krizové linky, krizová centra, azylové domy apod.), a měl by být schopen tyto možnosti klientům zprostředkovat. Pro samostatné poskytování krizové intervence je potřeba specializovaného výcviku/kurzu a tato činnost ani není podle legislativy v běžné náplni profese školního speciálního pedagoga.

Obecně lze říci, že při poskytování krizové intervence školním speciálním pedagogem (jako součásti sociální opory) jde o rozpoznání toho, že se určitý člověk ocitá v situaci, kterou sám už nezvládá, a o následný soubor aktivit, jimiž sociální okolí postiženému neúnosnou situaci ulehčuje a napomáhá k jejímu zdárnému řešení. Často ovšem s pomocí dalších odborníků. (Jedlička 2015, s. 219)

Důležité je v tomto ohledu i pouhé naslouchání jedinci v krizi. Když člověk v tísní vnímá, že ho při rozhovoru ten druhý trpělivě poslouchá a případně mu poskytuje i jistou útěchu a naději, pak mluvíme o citové opoře. Pocit porozumění a respektu umožňuje svěřit spřízněnému posluchači své starosti a trápení, ale i lépe se v nastalém bolestném zmatku zorientovat. Není tedy třeba podávat rady a návody, v první chvíli je potřebné tzv. aktivní naslouchání s přítakáváním, neverbálními projevy naslouchání, očním kontaktem a podobně.

#### **5.4 Intervence na úrovni rodičů**

Aby bylo působení školního speciálního pedagoga komplexní a účinné, není možné být v kontaktu pouze s dítětem. Jak je již výše zmíněno, kromě dítěte spolupracuje školní speciální pedagog i s vyučujícími, ale také s rodiči žáka. V další části se diplomová práce zabývá jednáním s rodiči dětí etopedických, tedy dětí s problémy v chování, popřípadě už i s poruchami chování.

##### **Specifika jednání s rodičem dítěte s problémy v chování**

Rodič konfrontovaný s tím, že chování jeho dítěte je označeno jako problémové, může být vystaven pro něj rizikové situaci, kdy pocíťuje intervenci odborníka jako zpochybňování své rodičovské kompetence. Pokud s ním specialista mluví v dimenzi dospělý/rodič – dítě (řečeno pohledem transakční analýzy) a místo dialogu převládá hodnocení a udílení nevyžádaných rad, podněcuje to v rodiči pocit nekompetence a viny. Výsledkem bývá formalizovaná spolupráce („No, tak ji nechám vypovídat, paní chytrou, a pak jí slíbím, že synovi domluví.“), neochota k další spolupráci („Nemám zapotřebí tohle poslouchat.“), zvnitřnění pocitů viny a rodičovské nekompetence („Asi má pravdu, prostě to fakt nezvládám, jsem špatná matka, co když jsem příčinou synových/dceřiných obtíží.“). Dále si musíme uvědomit, že rodiče mohou mít strach z průniku cizích lidí do svého soukromí a určitý pocit ztráty kontroly nad situací, na niž může dítě mít jiný pohled, pro rodiče nelichotivý. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 131)

### **Jednání s nespolupracujícími rodiči:**

Někdy, přestože vyučující snaží být maximálně empatictí a vše dělají, jak nejlépe mohou, jsou rodiče nespolupracující a nesouhlasí s ničím, co řeknou.

Přesto vždy (klidně i opakovaně) analyzujeme možné důvody nespolupráce a snažíme se rodiče pro spolupráci získat. I tato snaha má však mít své meze. Nemůžeme naše služby rodičům vnucovat, je jejich právo služby odmítnout, i bez udání důvodů. Můžeme zkoušet různé formy nabídky: osobní setkání, dopis či mail, ve kterém můžeme detailněji popsat možné podoby spolupráce, ovšem závěrem akcentovat, že rozhodnutí o spolupráci je na rodičích. Někdy rodiče přijmou nabídku zprostředkování další odborné péče u odborníka nebo instituce mimo školu, protože to cítí jako bezpečnější. I zde se snažíme vyhovět. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 132)

Pro tuto situaci je třeba, aby školní speciální pedagog věděl, kam rodinu odkázat a ideálně by mohl i předat kontakt na další instituci.

### **5.5 Intervence ve skupině**

Dalším důležitým úkolem školního speciálního pedagoga je právě intervence ve skupině. Je to často i učiteli žádaná aktivita pro zlepšení atmosféry v jejich třídě.

Intervence ve třídě je na místě v případech, kdy se jedná o třídu nesoudržnou, konfliktní, ve které se utvořily navzájem nepřátelské podskupiny, případně se v ní vyskytuje šikana. V některých případech stačí dát žákům příležitost k otevřené diskusi o problémech třídy, kterou je však nutno řídit, abychom zamezili agresivitě a vzájemnému napadání. Pokud bychom diskusi nezvládli, situace by se pravděpodobně ještě zhoršila. Podmínkou k podobné diskusi je, aby žáci měli ke speciálnímu pedagogovi, důvěru a aby byli schopni i v jeho přítomnosti hovořit otevřeně, na druhé straně je zapotřebí, aby speciální pedagog měl odpovídající kompetence k vedení a zvládnutí podobné diskuse. Posílení pozitivních sociálních vazeb ve třídě lze ovlivnit také organizací práce při vyučování, především větším důrazem na spolupráci mezi žáky (skupinové vyučování, projekty apod.) než na posilování soutěživosti. Toto by již mohlo být zahrnuto do doporučení, které školní speciální pedagog předá učiteli po práci s jeho třídou.

*„Pokud je zapotřebí změnit atmosféru ve třídě celkově (tedy i dosáhnout změny sociálního klimatu), doporučuje Hrabal (2002) spolupracovat se špičkou sociální skupiny. Protože jsou v ní žáci, kteří jsou zpravidla sociálně nejvyspělejší, nejvlivnější*



*i nejoblíbenější, má sociální špička nejlepší možnost působit na své spolužáky. Tento postup je také účinný v případech, kdy je zapotřebí změnit postoje třídy ve prospěch jednoho žáka.*“ (HadjMousová 2009, s. 30)

Pro ovlivnění sociální klimatu je zapotřebí pracovat s celou třídou. K tomu se velmi dobře hodí techniky sociálního výcviku, například v podobě sociálně psychologických her, které učí žáky vzájemnému pochopení a schopnosti vyjádřit své pocity ve skupině. Takové hry většinou i samotné žáky baví. To může způsobit jejich těšení na další návštěvu školního speciálního pedagoga, což je při jeho práci žádoucí.

Intervence, která využívá prvku zapojení spolužáků, vychází z předpokladu, že žák s obtížemi patří do skupiny ostatních žáků, různě se k nim vztahuje, zrovna tak jako oni se vztahují k němu. Základem je budování sounáležitosti třídy, ať již adaptačními pobyty, výlety, školami v přírodě nebo třídnickými hodinami a také průběžnou podporou učitele v běžných hodinách. Tato sounáležitost by měla vycházet ze základní filozofie přijetí rozmanitosti a odlišnosti mezi dětmi s tím, že i přes svou odlišnost mají ve třídě své nezpochybnitelné místo. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 135)

Existují ucelené programy určené pro určitá stadia nezdravých vztahů ve třídě, například Skrytý vrstevnický program podle Martincové (2008), v úpravě Martínka (2009) pro kolektivy s počínající šikanou nebo se vytváří program na míru třídě.

## **5.6 Intervence na úrovni učitelů**

Aby školní speciální pedagog docílil co největší efektivity své práce, je potřeba, aby své poznatky konzultoval s vyučujícími, popřípadě jim byl nápomocen v situacích, kdy potřebují podpořit, ať už radou či pouze vyslechnutím aktuálních problémů ve vyučování i mimo něj.

Do intervenčních činností na úrovni učitelů patří podpora prostoru pro sebereflexi učitele (jaké jsou jeho potřeby/limity, uvědomění si vlastních emocí, které problémový žák u učitele vyvolává, provázení (sdílení) obtížnými situacemi ve třídě a s rodiči žáka, metodická podpora na základě vlastní diagnostické činnosti speciálního pedagoga a metodická podpora na základě analýzy odborných zpráv a doporučení z dalších odborných pracovišť, dále pak zprostředkování další odborné podpory a služeb (například práce se třídou, konzultace s odborníky ze speciálního pedagogického centra, s ošetřujícím lékařem a podobně). Další důležitou činností je mediace při sporech mezi

rodiči a učiteli a také vzdělávání učitelů v problematice (samotným speciálním pedagogem či doporučeným odborníkem, kurzem) a zajištění supervize pro učitele. Dále patří do činností školního speciálního pedagoga vedení týmových sezení učitelů vztahujících se ke konkrétnímu případu, posouzení vhodnosti přijetí dalšího problémového žáka do stávající třídy a v neposlední řadě se věnuje navrhování organizačních a personálních změn. Důležitou činností školního speciálního pedagoga je také aktivizace možností pedagogů. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 134)

## 6 Školní speciální pedagog, etoped

Školní speciální pedagog je většinou samostatná funkce. Tedy školní speciální pedagog nebývá na škole zároveň vyučující. Je vhodné, když je školní speciální pedagog dětem vzácnější a je pro ně tedy někým jiným, než jejich paní učitelka či pan učitel. I když v jisté míře by každému učiteli prospěl náhled speciálního pedagoga.

Speciální pedagog se od učitele liší především tím, že se zamýšlí, co se v dítěti děje, když se učí, a co mu v učení brání. Na základě těchto poznatků by měl být schopen dítěti metody učení „ušít na tělo“. Jedná se o naši míru schopnosti překonávat tzv. funkční fixaci, tedy přesvědčení, že věci se dají dělat jen jedním způsobem. Naopak se snaží o hledání dalších variant, cest, jak se dostat k cíli. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 46 - 47)

Speciální pedagog musí mít odborné vzdělání a měl by znát prostředí, kde pracuje a děti, se kterými pracuje, jak to jen jde. Existují ale i další činitelé, které ovlivňují práci školního speciálního pedagoga.

Jedním z činitelů, které mohou ovlivňovat náplň, formy práce, ale i celkovou úspěšnost práce je typ osobnosti školního speciálního pedagoga. Je povinností školního speciálního pedagoga reflektovat své potřeby a situace, ve kterých je mu dobře, kam se může ještě posunout a kde jsou jeho limity. Obecně lze říci, že základními komponenty úspěchu práce ve škole jsou empatie, schopnost naslouchat, spolupráce a týmovost. Škola je velmi živý organismus, který se neobejde bez vzájemné spolupráce, dojednávání společných cílů, stanovování zakázek a jejich vyhodnocování. Ve škole většinou velmi těžko může uspět pracovník v roli nadřazeného experta, který vyšetřuje, diagnostikuje své okolí a udílí rady. Nebude tedy přijímán především kolegy, přičemž bude tato negativní atmosféra přenesena na děti a výsledek jeho práce se stejně nedostaví. Je tedy třeba snažit se s učiteli vycházet, být někým, za kým oni sami přijdou, s kým si mohou o své práci popovídat a nebudou se cítit jako na koberečku. Dalším problémem je ovšem potom fakt, že je velké množství učitelů, kteří nejsou schopni uznat, že by něco mohli dělat lépe a o nápady školního speciálního pedagoga/etopeda nestojí. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 44)

Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 18 speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku. Konkrétně u etopedů je potřeba mít zaměření studia na tuto odbornost. Dle zmíněného zákona tedy není vystudovaný etoped učitelem a naopak speciální pedagog-učitel není etopedem. Pokud bychom se ale vrátili ke speciálnímu pedagogovi obecně, může se jím stát i absolvent studijních programů učitelství na základní škole či střední škole (většinou v dvoukombinaci – jeden oborový předmět, druhý speciální pedagogika), neboť učitelství právě do pedagogických věd spadá.

Nad rámec povinného vzdělání těchto pedagogických pracovníků existují i možnosti, jak si vzdělání z vlastního zájmu rozšiřovat (kurzy, semináře, stáže,...).

Rovněž je velmi vhodné, aby speciální pedagog, podobně jako psycholog, absolvoval sebezkušenostní výcvik či výcvik v terapeutických technikách, které přinesou další odborný posun zvláště při přímých aktivitách se žáky (hlavně v oblasti problémového chování žáků) a se skupinami žáků (práce se třídou), ale také při práci s rodiči. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 38)

To, čemu se především bude speciální pedagog ve škole věnovat, záleží na dohodě s vedením školy. Touto problematikou se zabýváme v další kapitole.

### **6.1 Volba zaměření školního speciálního pedagoga a jeho činností ve škole**

Pokud se profese ve škole zavádí nově, důležitou roli sehrají důvody, na základě kterých ředitel odborníka angažoval. Mohou se pohybovat od formálních důvodů zahrnujících určitou módnost zřízení těchto pozic ve školách po skutečně zvnitřněnou potřebu realizace speciálně pedagogických služeb ve škole spolu s velmi konkrétní vizí ředitele, jak tyto služby realizovat. Školní speciální pedagog při přijímání do školy společně s vedením školy vytváří koncepci fungování speciálně pedagogického pracoviště. Do té se jistě promítnou jeho dosavadní profesní zkušenosti, ať již například z práce v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru, či zkušenosti z učitelské praxe. V každém případě budou tyto dosavadní profesní zkušenosti považovány za jakýsi odrazový můstek pro další profesní vývoj na půdě školy. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 40)

V další části si tedy představíme úplný počátek práce speciálního pedagoga ve škole, co by měl dělat a čím vlastně začít.

Co dělat na samém počátku působení ve škole:

1. Analýza potřeb školy a jejich možnosti realizace – Je škola něčím typická z hlediska složení žáků? Jaké individuality/skupiny/problémy potřebuje řešit? Jaké jsou její dosavadní kroky/s jakým výsledkem? Které personální/prostorové možnosti lze využít? Jaké formy práce zvolit? (Tyto informace je možné získat rozhovory s vedením, vyučujícími, ale i s žáky, popřípadě pro sesbírání většího množství dat použít dotazníky a v neposlední řadě je samozřejmě zapotřebí pozorovat dění ve škole a tvořit si vlastní obrázek.)
2. Analýza vlastních profesních možností, sebereflexe
  - a. Co zvládnou samostatně?
  - b. Co zvládnou s podporou? Koho? Kolega z pracoviště či příbuzného pracoviště – z jiného školního poradenského pracoviště či pedagogicko-psychologické poradny? Metodik prevence? Supervizor?
  - c. Podpora čeho? Jednorázové i dlouhodobé kurzy, výcviky...
  - d. Do čeho se nepouštět? Prozatím či vůbec (limity dané profesní kompetencí, odlišnou dosavadní specializací, zkušeností, vlastní subjektivní preferencí – „toto mi sedí, je to moje parketa x toto nikoli“)
  - e. Klást si na sebe otázky, respektive zvažovat, analyzovat postoje: Umím to dělat? Chci to dělat? Mohu to dělat? Ještě k tomu potřebuji to a to za těchto podmínek...
  - f. Zejména z počátku je důležité nerozhodovat se pod tlakem, ale vytvořit si prostor pro zvážení dalšího postupu (např. přijetí či nepřijetí zakázky). „V tuto chvíli se k tomu nemohu vyjádřit, musím se nad tím zamyslet, můžeme si o tom promluvit zítra?“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 50)

Nástup a začátek práce školního speciálního pedagoga ale není pouze na něm (nemůže si dělat „co chce“), vedení školy může mít určité podmínky a požadavky, jejichž plnění od školního speciálního pedagoga vyžaduje. Tyto záležitosti si mezi sebou školní speciální pedagog a vedení školy vyjasňují.

Mezi vedením školy a nastupujícím školním speciálním pedagogem je třeba vyjasnit především to, co vedení školy od školního speciálního pedagoga očekává a jaká bude jeho role. Školní speciální pedagog může fungovat jako partner ředitele, vedení školy i učitelů, jako konzultant či odborný poražence pro učitele, rodiče a žáky, jako metodik či vzdělavatel učitelů a rodičů nebo jako koordinátor odborných aktivit

školního poradenského pracoviště – spolupráce s výchovným poradcem a školním metodikem prevence.

Dále je třeba určit jeho kompetence a jasnou náplň práce a ujasnit si časové možnosti a časový průběh spolupráce. Společně s vedením školní speciální pedagog určí, v jakém vztahu bude ke škole a k dalším institucím a určí si spolupráci s nimi. Mezi takové instituce patří například pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, odbor sociálně právní ochrany dětí a další odborníci včetně klinických pracovníků. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 56)

## **6.2 Specifikace odborných činností školního speciálního pedagoga**

V předchozím textu jsou informace o tom, že na náplni práce se domlouvá školní speciální pedagog s vedením školy. Ovšem běžné činnosti školního speciálního pedagoga, se kterými se můžeme setkat, které by měl ovládat, jsou vypsány níže.

Školní speciální pedagog se tedy zpravidla věnuje (či může věnovat) činnostem, jako je koordinování speciálně pedagogického poradenství ve škole, také připravuje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s dalšími odborníky, dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces individuální integrace. Samozřejmě provádí speciálně pedagogické diagnostické činnosti a pomáhá vytvářet a koordinovat vznik individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále školní speciální pedagog navrhuje a pomáhá realizovat opatření, která směřují ke zkvalitnění vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky, a metodicky vede asistenta pedagoga. Metodickou pomoc poskytuje všem pedagogickým pracovníkům školy, poskytuje jim odborné informace z oblasti speciální pedagogiky a také pomáhá při jejich aplikaci. Školní speciální pedagog dále koordinuje spolupráci se speciálně pedagogickým centrem a dalšími specializovanými pracovišti, kromě toho i sám poskytuje poradenskou a konzultační pomoc rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům. Samozřejmostí je, že dodržuje školní speciální pedagog etický kodex poradenského pracovníka. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 30)

Jak je zmíněno výše, není to sice pravidlem, ale školní speciální pedagog může být současně i učitelem v dané škole, může také pracovat ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a ve škole může mít jen druhou část svého úvazku. Může to být i odborník, který působí v jiném pracovišti, a dokonce může pracovat jako soukromá osoba (osoba samostatně

výdělečně činná). Lišit se také může výše úvazku nebo počet hodin, ve kterých pro školu pracuje. Doporučuje se však, aby tento odborník byl ve škole zaměstnán minimálně na 0,5 úvazku, aby měl možnost se se školou sžít, nepracoval jednorázově apod. Z praxe se ovšem toto nepotvrzuje. Školní speciální pedagogové, které znám, nemají ani zmíněnou polovinu úvazku. Většinou jsou ve škole jeden, maximálně dva dny v týdnu.

Školní speciální pedagog zpravidla zajišťuje agendu spojenou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se podílet i na administrativě (po dohodě s výchovným poradcem), eviduje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na odborném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu a různými metodami pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 26)

Celkově bychom mohli shrnout činnosti školního speciálního pedagoga na činnosti depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační. Z nichž všechny jsou jednotlivě důležité a neměly by být opomíjené.

### **6.3 Výhody a nevýhody práce školního speciálního pedagoga**

Přemýšlení nad výhodami či nevýhodami profese školního speciálního pedagoga je jakýmsi bilancováním vztahujícím se k motivaci k práci na této pracovní pozici. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 51)

Jako výhody můžeme jmenovat rozmanitost, tvořivost, smysluplnost, individuální a emočně příjemný kontakt s žákem, spolupráci s odborníky, široký záběr, který vyvolává potřebu práce na sobě, důraz na vlastní aktivitu a samostatnost.

Nevýhody mohou být vnímány v podobě nejistoty ve financování, nevyjasněnosti v používání diagnostických materiálů a novosti profese, která vyvolává nejasná očekávání. Nejspíš všichni odborníci (učitelé, speciální pedagogové, psychologové a další) znají důležitost těchto profesí na školách, mnoho škol má o tyto profese zájem, nicméně často je problém s financováním míst školních speciálních pedagogů a právě tady jejich záměr zaměstnat takového odborníka mnohdy končí.

## 6.4 Odmítání, očekávání, reálné přijetí

Že by neměli ve školách školní speciální pedagogové – odborníci učitelé – pracovat, je spíše sporadický názor. Může se ale vyskytovat, a to a zejména v případech, kdy škola velmi dobře spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a zdůrazňuje, že zde jsou odborníci, kteří dovedou vyjít vstříc a být v součinnosti se školou. Tento postoj vychází z ne právě kvalifikované znalosti odborných aktivit a úkolů školního speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog a speciální pedagog ve školském poradenském zařízení nejdou proti sobě či se nedublují, ale naopak se vzájemně doplňují. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 54)

Pokud již ve škole školní speciální pedagog pracuje, stále mohou nastat problémy v jeho přijetí či problémy týkající se důvěry a spolupráce.

V některých školách může být rozdílný názor na působení školního speciálního pedagoga u vedení a učitelů. Vedení školy očekává přínos pro školu, učitelé tohoto odborníka odmítají. Často tehdy, když nemají vhléd do toho, co bude jeho posláním. Mohou se domnívat, že je bude hodnotit, kritizovat, že budou muset obhajovat, co dělají a jak. Učitelé mohou být prostě v opozici a argumentovat, proč tam odborníka nechtějí. Často ale argumentují zástupnými výroky. Situaci je možné posunout jakousi osvětou – například vyjasňováním, co konkrétně by měl školní speciální pedagog dělat, jaké má kompetence a že to není kontrola či nadřízený, nýbrž další kolega, který má společný cíl – zájem žáků, rodičů, učitelů i celé školy. Samozřejmě je možná i varianta, že by učitelé specialistu uvítali, a naopak této myšlenky není nakloněno vedení školy (z důvodu finančních, personálních apod.). (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 55)

Očekávání a pocity pedagogů závisí nejčastěji na jejich dosavadních profesních zkušenostech a na zkušenostech s působením konkrétního specialisty ve škole. Dále pak hodně závisí na zprostředkovaných informacích od kolegů, případně na dalších informacích, které si zjistí svépomocí. Pak samozřejmě také záleží na osobnosti konkrétního učitele, tedy jak je ve své pozici pevný, jaká je jeho sebedůvěra a zároveň otevřenost k novým poznatkům. Tohle všechno tedy utváří počáteční postoj učitele ke školnímu speciálnímu pedagogovi. Záleží pak, zda ho bude brát jako podporu nebo naopak ohrožení a přítěž.

Další varianta očekávání vedení školy a učitelů může spočívat v jejich nereálných či naivních představách. Učitelé a vedení školy si mohou myslet, že s příchodem



školního speciálního pedagoga nastane ve škole klid, nebudou žádné problémy. Nicméně tak tomu není, protože vše potřebuje čas, a pokud se výsledky nedostavují rychle, mohou někteří pedagogové, kteří měli vůči školnímu speciálnímu pedagogovi nepřiměřená očekávání, ztratit důvěru v jeho schopnosti. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 55)

Někdy se také stává, že prostřednictvím školního speciálního pedagoga se učitelé chtějí zbavit zodpovědnosti. To může nastat ve chvíli, kdy „problémového“ žáka předají do péče školního speciálního pedagoga a mají tedy pocit, že oni, jakožto učitelé, už se starat nemusí, žák je v „opravně“ u etopeda (školního speciálního pedagoga). To vše souvisí s výše zmíněným až adorováním školního speciálního pedagoga a nepřiměřenými očekávanými vůči němu.

*„Pro hladký průběh začlenění odborníka do systému školy pomáhá, má-li na jedné straně ředitel zmapované potřeby školy, je-li zorientován v nabídce poradenských služeb a dovede vyhledat vhodná „místa“ pro zapojení školního speciálního pedagoga. Osvědčuje se, když si ředitel zjistí informace z jiných škol, kde již tento odborník pracuje, když si prostuduje příslušnou legislativu nebo vyhledá odborné studie, které mapují tuto profesi. Nemusí mít ale vždy definitivní představu, o konkrétních aktivitách se zpravidla diskutuje, konsenzus musí být na obou stranách.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 56)

## **6.5 Školní speciální pedagog ve vztahové síti školy a mimo ni**

Školní speciální pedagog většinou bývá na škole jeden, i když se stává, že i na běžné základní škole, jsou tito odborníci dva. Nicméně se v takové situaci často míjejí, každý je přítomen jiný den v týdnu. Obecně tedy z tohoto faktu vyplývá, že školní speciální pedagog je „osamoceným“ odborníkem ve svém pracovním prostředí – škole – a potřebuje mít tedy možnost kontaktovat své kolegy ve školských poradenských zařízeních a jiných institucích. Neměli bychom ale opomenout školy, kde působí i školní psycholog, tam samozřejmě mohou tito odborníci komunikovat spolu a různé zapeklité případy konzultovat.

*„Velmi důležité je, aby se ŠSP zorientoval v síti vztahů ve škole, aby v každém z možných vztahových rámců vymezil svou roli, aby byla pochopena specifika jeho angažmá mezi všemi zúčastněnými ve škole.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 53)

S potřebnou komunikací a spoluprací školy s dalšími institucemi souvisí poslední dobou silný tlak na inkluzivní vzdělávání. Přijímání jedinců s různými druhy postižení do hlavního vzdělávacího proudu, plány pedagogické podpory, individuální vzdělávací plány a s tím spojená podpůrná opatření jsou teď velkým tématem komunikace s pedagogicko-psychologickými poradnami i se speciálně pedagogickými centry. Zde se rovněž může angažovat školní speciální pedagog, který vytváří vztahové sítě mimo školu či případně využívá vztahy, které již vytvořené měl a obohacuje tak působení školy.

## **6.6 Spolupráce školního speciálního pedagoga s učiteli a asistenty pedagoga**

### **Spolupráce s asistenty pedagoga**

Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve škole by měla přispívat k úspěšné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tráví většinu času v úzkém kontaktu při práci s žákem a napomáhá mu k optimálnímu naplňování jeho vzdělávací cesty. Jeho práce má svá specifika, ať již vzhledem k typu a hloubce postižení identifikovaného žáka, či k jeho postavení v rámci třídy nebo školy.

Nejčastějším obsahem konzultací školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga je způsob práce se žákem, obsah vzdělávání, možnosti zapojení žáka v kolektivu a v učebním procesu, způsoby hodnocení, motivace, využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra samostatnosti žáka (míra kompenzace), dále pak proškolení v reedukaci, seznámení s diagnózou žáka, doporučení odborné literatury k samostudiu, doporučení odborných kurzů, předávání zkušeností, sdílení, analýza individuálního vzdělávacího plánu, konzultace zpráv ze školských poradenských zařízení, kontrola zadaných úkolů – plnění pracovní náplně asistenta pedagoga, společná sumarizace informací, vzájemná zpětná vazba, krizová intervence, vzdělávací potřeby identifikovaného žáka i ostatních žáků ve třídě. (Mrázková, Kucharská 2014, s. 29)

Tato spolupráce začíná prvním krokem, kdy se školní speciální pedagog seznámí důkladně se speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Školní speciální pedagog v tomto kroku prostuduje dosavadní odborné zprávy a doporučení ze školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), analyzuje různé práce žáka a samozřejmě proběhne také individuální

konzultace se žákem a vlastní diagnostické vyšetření. Pak teprve v dalším kroku dochází k účinné metodické podpoře asistenta pedagoga.

Míra spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem závisí na mnoha faktorech, především na subjektivně pociťované složitosti případu, dosavadních zkušenostech asistenta, zavedených zvyklostech ve škole, časových možnostech pracovníků aj. Pravidelné konzultace v různé frekvenci jsou nejčastější formou spolupráce: od krátkých denních schůzek, přes týdenní až po měsíční. Nepravidelné konzultace vznikají často jako přirozené kontakty, kdy si pracovníci při setkání vymění krátkou zpětnou vazbu. (Mrázková, Kucharská 2014, s. 44)

Velkou částí práce speciálního pedagoga s asistentem pedagoga je analýza individuálního vzdělávacího plánu a kontrola jeho naplňování.

Dále ještě nebyla zmíněna úloha školního speciálního pedagoga ve vztahu asistenta pedagoga s učiteli a rodiči. Tento vztah zcela jistě významně ovlivňuje práci asistentů pedagoga, jejich pocit spokojenosti a naplněnosti ve své profesi. Logicky se pak případné pozitivní prožívání práce asistenta pedagoga přenáší i na svěřeného žáka.

*„Školní speciální pedagog by měl podporovat držení profesních a osobních hranic asistenta pedagoga, aktivně zjišťovat jeho potřeby, nejistoty a poskytnout prostor pro plné a bezpečné vyjádření emocí.“* (Mrázková, Kucharská 2014, s. 45)

### **Spolupráce s učiteli**

Již výše jsou zmíněny možnosti, jak mohou učitelé školního speciálního pedagoga vnímat a přijímat. Přestože někdy je to velmi složité, spolupráce těchto subjektů je pro účinné fungování školního speciálního pedagoga ve škole nezbytná. Ačkoliv při zjišťování role etopedů/speciálních pedagogů na školách bylo zjištěno, že bohužel ne vždy ke spolupráci dochází.

Každá škola je charakteristická složením pedagogického sboru. Jako v jiných případech společenské skupiny i zde mohou být různé podskupiny těch, co se snášejí či naopak a podskupiny více či méně vlivných pracovníků (např. na dění ve škole). Tento stav nejspíš neulehčuje ani převážně ženský kolektiv na většině škol. Specialista má náročnou roli – zapojit se do dění ve škole, získat postavení v rámci pedagogického sboru, a přitom zůstat nestranným a nepřipojovat se k žádným podskupinám (což není lehké, pokud je současně v učitelské dvojroli).

Pedagogický sbor se pravidelně setkává na pedagogických radách, školní speciální pedagog je zde v odborné poradenské roli. Vyjadřuje se ke konkrétním problémům

žáků, přičemž ale musí vycházet z poradenských a etických principů. To se nemusí líbit všem učitelům, může jim připadat, že „jde školní speciální pedagog proti nim“. Opět je to pro školního speciálního pedagoga nelehká situace. Má být na pedagogické radě za odborníka, nicméně vždy usiluje o to, aby byl poradním orgánem, za kterým budou učitelé chodit dobrovolně a nesmí se stát, že by se „báli“ jeho či jeho názorů na jejich práci. Školní speciální pedagog musí tedy pečlivě volit slova, která při svých doporučeních použije.

*„Možnosti podpory učitelů můžeme vidět na úrovni obecné ve smyslu emoční podpory, sdílení, motivace, až po cílenou podporu ve smyslu metodického vedení, vzdělávání, realizace intervenčních opatření ve třídě i v podobě přímé práce se žákem.“*  
(Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 62)

Odborníkovi se jistě dobře spolupracuje s učiteli, kteří jsou vnitřně profesně jistí, aktivní, zkušení a ochotní se vzdělávat. Tito učitelé jsou pak schopni pracovat s vlastní chybou a to je důležité. Umí si přiznat nejistotu a chtějí pátrat po souvislostech a možné nápravě, samozřejmě jsou v tomto ohledu ochotně spolupracující s odborníky. Cílem takovýchto učitelů je často především posun dítěte a až vedlejší je pro ně vlastní profesní posun. Takto si tedy představují ideálního spolupracujícího učitele, který využije práci školního speciálního pedagoga.

Představme si ovšem i opak. Ten tvoří učitelé vnitřně nejistí, ale nejsou ochotni si tuto nejistotu přiznat, natož ji s někým konzultovat. Učitelé z této skupiny jsou spíše pasivní a spolupráce s nimi je obtížná. V tu chvíli může práce školního speciálního pedagoga spočívat ve vnímání chování tohoto učitele v širším kontextu – proč tomu tak asi je, zda není učitel přetížený, či jestli za to nemohou osobní problémy nebo atmosféra ve škole. Stále se tedy školní speciální pedagog snaží naklonit si učitele pro spolupráci, jelikož ta je pro jeho práci velmi důležitá.

Mezi vhodné metody práce školního speciálního pedagoga s učiteli patří metodická setkání pedagogů ve školách s tematickým zaměřením podle potřeb, individuální konzultace pro učitele organizované právě školním speciálním pedagogem. Dále do těchto metod patří také iniciace zařazování vzdělávacích seminářů ve škole i mimo ni na požadovaná témata. Školní speciální pedagog by měl také umožnit vzájemné náslechy v hodinách, popřípadě využít i metodu videotréninku interakcí – efektivní metoda, která pomáhá zlepšovat kontakt a zvyšovat efekt výchovného a vzdělávacího působení učitele na žáky a posiluje pozitivní stránky učitelské osobnosti.  
(Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 160)

Celá úspěšnost spolupráce školního speciálního pedagoga a učitelů nestojí ovšem jen na osobnosti a individuální kvalitě práce jednotlivých učitelů, ale i na atmosféře ve školním prostředí, na podpoře učitelů od vedení a celkovém nastavení školy. Tím se tedy budeme zabývat v dalším textu.

Úspěch inkluzivních snah našeho školství stojí a padá s odborností pedagogů – s jejich vědomostmi, znalostmi, didaktickými dovednostmi, ale i sociálně psychologickými dovednostmi a ochotou osobní angažovanosti. To však není možné žádat bez vhodně vytvořených podmínek. Současná škola klade na učitele obrovské nároky. Na jedné straně má učitel pracovat individuálně s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, respektovat potřeby žáka, vytvářet mu optimální podmínky rozvoje a na straně druhé je sledován výkon žáků vzhledem k uměle stanovené normě bez přihlídnutí ke vstupní úrovni žákových schopností, vědomostí a dovedností (viz srovnávací zkoušky v pátých a devátých třídách základních škol). Úspěšnost školy je hodnocena i úspěchem žáků při přijímacích řízeních na střední školy a později na vysoké školy. Dokázat poskytnout všem svým žákům potřebnou podporu je věcí velkého nasazení celého týmu pracovníků. Ředitel školy vytváří materiální a personální zabezpečení, přichází s vizí rozvoje školy a své představy vyvažuje znalostí reálných možností pedagogického sboru. Pedagogové musí cítit podporu, zájem, ocenění své práce. Pracovníci školního poradenského pracoviště pomáhají s komunikačním, metodickým a organizačním zajištěním péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 178 - 179)

V předchozím odstavci je představen ideální model fungování školy pro zajištění jejích inkluzivních snah. A naším cílem je tedy školy co nejvíce tomuto modelu přibližovat.

## **6.7 Navázání kontaktu speciálního pedagoga a žáka**

Než vůbec bude školní speciální pedagog se žákem pracovat, předchází tomu důležitý krok, a to navázání kontaktu a zajištění, aby k tomuto kontaktování vůbec došlo.

Platí zde pravidlo, které souvisí s věkem, a tudíž s postupným osobnostním vyžíváním dítěte – čím je dítě mladší, tím více je kontakt s ním zprostředkován přes další dospělé, rodiče, učitele, vychovatele a pracovníky z dalších institucí. Postupně s věkem vzrůstají vlastní kompetence dítěte, není již tolik závislé na zprostředkování dospělými, ale začíná pracovat s vlastním úsudkem a názorem na sebe sama a může

samo zvažovat možnosti podpory při zvládnání svých případných potíží. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 67)

Pokud má školní speciální pedagog pocit, že zprostředkování kontaktu se žáky není dostatečné, může se do toho vložit sám.

Například v případě, že je potřeba zlepšit zprostředkování kontaktu se žáky na pracovišti, které teprve nedávno vzniklo, může specialista aktivně působit na zlepšení propagace své činnosti v podobě besed s učiteli či rodiči, na nichž seznámí zúčastněné s nabídkou služeb, může využít i další možnosti inzerce (letáčky, prezentace na webu školy, v místním periodiku apod.). Zkušenosti však ukazují, že nejlepší reklamou na služby je spokojenost rodičů, učitelů i žáků se službami tohoto odborníka. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 68)

Školní speciální pedagog navštěvuje například také třídní schůzky, třídnické hodiny nebo má odpoledne nějaký klub či skupinku pro děti. A v neposlední řadě se dětem také představuje prostřednictvím různých programů ve třídách, ať už jsou například na dvacet minut či na celé dopoledne.

Jsou ale i další faktory, kromě informovanosti, které mohou navázání kontaktu mezi specialistou a žákem ovlivnit.

Mezi takové faktory patří například velikost školy, atmosféra ve škole ve smyslu podpory/nepodpory spolupráce a obecně osobnost samotného školního speciálního pedagoga. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013)

Školní speciální pedagog se snaží navázat kontakty s dítětem, aby jeho práce mohla pokračovat a být účinná. Ve chvíli, kdy je tento kontakt navázán, je důležité, aby si školní speciální pedagog stanovil hranice své profese.

*„Odborník by si měl být vědom, že kontakt s dítětem je rámcován jeho profesní rolí – není ani rodič, ani kamarád a má na své působení vymezený časový i vztahový prostor. Je někým, kdo dítěti pomáhá a podporuje je, ale ví, kdy už je pustit a kam směřovat. Dále si musí umět připustit, že jeho možnosti nejsou neomezené a není vždy v jeho silách vytěžit pro dítě maximum v jeho představách.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 65)

## 7 Spolupráce s rodinou dítěte

Rodiče patří společně se svými dětmi (žáky školy) a učiteli mezi hlavní klientelu školního speciálního pedagoga. Jsou jeho partnery a jejich účast je při řešení obtíží žáka nezbytná. Rodiče jsou přes své děti přímými účastníky dění ve škole. Míra spolupráce mezi speciálním pedagogem a rodiči závisí na mnoha faktorech.

Základní proměnnou, která bude určovat spolupráci školního speciálního pedagoga s rodiči, je vůbec to, jak škola rodiče vnímá, jak počítá s jejich účastí při řešení obtíží žáků, jak jsou rodiče zvyklí participovat na aktivitách školy. Školní speciální pedagog jen velmi těžce může vystupovat z rámce školy, je součástí tohoto systému a rodiče ho vnímají v kontextu svých zkušeností se školou. Přesto bychom si měli uvědomovat, že ne každá škola je nastavena na vhodnou formu spolupráce s rodiči. Docking (1990, in Rabušicová, 2011) uvádí, že škola může vidět rodiče trojím způsobem, a to rodič jako problém, rodič jako klient nebo rodič jako partner. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 72)

Na tom, zda bude spolupráce rodičů se školním speciálním pedagogem vůbec navázána, se podílí ve velké míře samotný učitel. Právě on je ten, kdo v případě obtíží žáka, dá rodičům informace o fungování školního speciálního pedagoga ve škole a o možnostech využití jeho služeb. Je důležité, jak o školním speciálním pedagogovi učitel mluví a jakou váhu dá jeho odbornosti a možnosti pomoci.

Z hlediska potenciálního kontaktu s rodičem může hrát značnou roli i to, jakou má rodič zkušenost s komunikací s učitelem, respektive školou, případně s dalšími institucemi (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Jestliže měla předchozí komunikace se školou charakter pověstného „stoupnutí na kobereček“, kdy se rodič cítil ponížen, vnímá malou možnost spolupráce ve smyslu konstruktivní domluvy. Tehdy bude i navázání prvního kontaktu se školním speciálním pedagogem pravděpodobně obtížnější, než je-li ve škole zvykem rodiče oslovovat na partnerské rovině. „*Pamatujme, že máme rodičovskou identitu svých klientů povznést a nikoli ponížít.*“ (Matějček, 1992, s. 11) (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 74)

Dalším problémem v navázání kontaktu se školním speciálním pedagogem tentokrát ze strany rodičů může být určitá nedůvěra, pokud je odborník začátečník bez předchozí několikaleté praxe.

Výhodou pro profesi školního speciálního pedagoga je alespoň nějaká zkušenost v oblasti práce s lidmi, třeba i realizovaná v průběhu vysokoškolského studia. Může řešit nedostatek zkušeností i zajištěním si supervize nebo nalezením vhodného kolegy, se kterým může začátečník věc konzultovat a být pro rodiče odborníkem s větší jistotou. Samozřejmě by mělo být zorientování se v poskytovaných poradenských a klinických službách v daném regionu. Rodiče mohou sdělovat své zkušenosti nebo vývoj obtíží svého dítěte v kontextu již realizovaných kontaktů s jinými odborníky. Na věrohodnosti nepřidá neznalost pracovníka poradny, který má danou školu na starosti či nejbližší logopedické ambulance apod.

A stejně jako po navázání kontaktu se žáky si i po navázání kontaktu s rodiči musí školní speciální pedagog jasně určit hranice svého profesního působení.

Uvědomování si vlastních hranic při profesním kontaktu je důležitou součástí zvládnutí profese, jak z hlediska psychohygieny, tak zachování profesionality. Nelze přesně stanovit, kdy je kontakt s rodiči ještě v pořádku a kdy už za hranicí, nicméně takové otázky bychom si klást měli. Hranice souvisí jednak se zachováním a nepřekračováním profesní role, jednak s technickými, respektive časovými hranicemi (jak a kdy objednávat, jak ukončovat kontakt apod.). (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, 78 - 79)

### **7.1 Obsah spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a rodinou**

Máme-li stručně charakterizovat obsah spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a rodiči, je zřejmé, že středobodem je dítě. Rodiče se však někdy mohou obracet na speciálního pedagoga s problémy, které se dotýkají jich samých, partnerských či pracovních vztahů. Školní speciální pedagog by měl vždy pečlivě zvážit svou kompetenci a nevstupovat do lákavé pasti posilování vlastního profesního sebevědomí na úkor klientova i svého bezpečí, tj. neposkytovat služby, ke kterým není erudován či které nejsou v jeho náplni práce podle dohody se zaměstnavatelem.

Dále také školní speciální pedagog vede rodiče pro práci s dítětem v domácím prostředí. Školní speciální pedagog působí také jako mediátor mezi rodičem a učitelem při jejich spolupráci. Může také řešit obtíže a problémy v rodině, pomáhat matkám samoživitelkám, řešit výchovné obtíže související s rodinnou situací a vztahy mezi sourozenci, v této souvislosti je často také v kontaktu s odborem sociálně právní ochrany dítěte.



Další kapitolou, které se školní speciální pedagog věnuje, jsou problémy žáků spojené se vzděláváním, tedy prospěch, domácí příprava a jak se efektivně učit. A dále problémy žáka spojené s výchovou, sem můžeme zařadit nekázeň, výchovné problémy, prospěch, záškoláctví, s tím souvisí často nutnost rychlého řešení situace, účast na výchovných komisích školy (případových konferencích), hledání vhodného odborného pracoviště a zajištění kontaktu s tímto pracovištěm.

Patří sem i další činnosti, jako preventivní setkávání s rodiči (například před nástupem dítěte do první třídy), kariérové poradenství (zejména žákům se zdravotním postižením – u intaktních dětí řeší tuto problematiku často výchovný poradce), přestup do jiné školy, třídy či k jinému učiteli a doporučení a poskytnutí odborné literatury, pomůcek, nabídka metod. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 87)

## 8 Prevence

V úvodu této kapitoly si představíme význam termínů primární, sekundární a terciární prevence.

*„Primární nespécifickou prevenci představují především aktivity zacílené na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, zvyšování odolnosti mládeže vůči zátěži a kvalitní trávení volného času. Preventivní činnost je v těchto případech namířena na běžnou populaci: děti a mládež, u nichž nejsou patrné výchovné problémy a psychosociální poruchy.“* (Jedlička 2015, s. 68)

Dále pak odlišuje primární prevenci specifickou, ta je zacílena na předcházení konkrétním problémům. Často jde o priority vytyčené školám ministerstvem, krajským úřadem, obecním zastupitelstvem a podobně.

Dalším pojmem je již zmíněná sekundární prevence. S tou školní speciální pedagogové pracují často.

Sekundární prevence se zaměřuje především na jedince, kteří jsou nějak ohroženi či oslabeni. Z pohledu současné školy jde o děti, žáky a studenty s potřebou specifického pedagogického a psychologického přístupu (respektive se speciálními vzdělávacími potřebami). Často jde o děti a dospívající, u nichž se vyskytuje některá z forem rizikového chování. Důležité je rychlé rozpoznání potřeby pomoci, zmapování problému a včasné uskutečnění pedagogicko-psychologického zásahu. (Jedlička 2015, s. 69)

A posledním termínem je terciární prevence, kdy už jedinci nemají ideální životní styl a je u nich rozvinuta nějaká porucha. Terciární prevence je definována v dalším odstavci.

Terciární prevence se orientuje na osoby, které jsou již defektní socializací nějak poznamenané, popřípadě trpí společenskou marginalizací, stigmatizací, rozvinutou zdravotní poruchou (závislostí, pohlavní chorobou,...). Zaměřuje se také na způsoby, jimiž lze snížit škody způsobené vadným životním stylem (zneužívání návykových látek, bezdomovectvím, prostitucí, delikvencí, pobytem v sektě, anorexií apod.). Přijímaná nápravná opatření mají zmírnit následky existující poruchy (poškození zdraví, absence pracovních návyků, chorobné sebepojetí) a předcházet recidivě. (Jedlička 2015, s. 69 - 70)

## **Primární prevence rizikového chování**

Slovo prevence je latinského původu a znamená opatření učiněná předem, včasnou obranu nebo ochranu. Přibližně od konce padesátých let 20. století se rozdělila na primární a sekundární. (Jejich rozdíl je vysvětlen výše.) Prevence rizikového chování (dříve „sociálně patologických jevů“) u dětí a mládeže je v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

V nejužším pojetí řadíme do základních typů rizikového chování záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování i závislostní chování (adiktologie). (Valentová 2013, s. 42 – 43)

Rizikové chování, jak bylo zmíněno výše, nahrazuje pojem sociálně patologické jevy. Ovšem v literatuře je původní pojem stále k nalezení. Je možné se s ním setkat dokonce i v některých legislativních dokumentech. Takže přestože má být nahrazen pojmem novým, i ten původní musíme respektovat.

Další odstavec ještě věnujeme celkově vysvětlení pojmu rizikové chování, aby bylo jasné, co si pod tím můžeme představit.

*„Rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince i pro společnost.“* (Valentová 2013, s. 43)

### **8.1 Preventivní aktivity školního speciálního pedagoga podle cílových skupin**

Informace pro tuto kapitolu jsem čerpala z různé literatury, především ale z publikace Kucharské, Mrázkové, Wolfové a Tomické z roku 2013.

#### **Primární preventivní aktivity**

Škola – besedy, podpora školního klimatu, volnočasové aktivity, informace, zřízení volitelných hodin tzv. osobnostně-sociální výchovy, podpora sportovní činnosti,

Žáci – příprava žáků před vstupem do 1. třídy, edukační kurzy pro předškoláky, podpora vytváření přátelského prostředí v třídních skupinách, podpora přijímajícího klimatu, podpora zdravých vrstevnických vztahů, podpora tolerance, protidrogová prevence, sebezpoznání a podpora zdravého sebepojetí, organizování adaptačních pobytů při přechodu na 2. stupeň,

Učitelé – besedy pro učitele, obecné informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, podpora učitelů – účast na třídnických hodinách, účast na rodičovských schůzkách,

Rodiče – besedy s rodiči – podpora přístupů k žákům, adaptace do 1. třídy, efektivní příprava do školy, jak zvolit vhodný kroužek, podpora kamarádských vztahů, podpora spolupráce rodiny a školy apod.

### **Sekundární preventivní aktivity**

Škola – projekty školy na snížení rizika školního selhávání, projekty na snížení rizika školní šikany, schránky důvěry pro zveřejnění rizikových jevů,

Žáci – pozitivní klima ve třídách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, projekty na minimalizaci agrese, příprava žáků ohrožených rizikem školního selhávání před vstupem do 1. třídy, sledování školní úspěšnosti žáků se sociálním znevýhodněním,

Učitelé – účast při zápisech do 1. třídy, vyhledávání žáků s rizikem počátečního školního selhávání, práce s žáky s rizikem školního selhávání (rozvoj funkcí, podpora motivovanosti), vyhledávání žáků s logopedickými obtížemi, konzultace učitelům, jak pracovat s problémovými žáky, sociometrické šetření v problémových třídách, depistáž žáků ohrožených rizikem školního selhávání a práce s nimi (žáci vyloučení z třídního kolektivu),

Rodiče – konzultace u ohrožených žáků, mediace ve vztahu učitel-rodič u žáků ohrožených rizikem školního selhávání, umožnění přítomnosti rodičů při podpůrných programech pro žáky ohrožené rizikem školního selhávání (přenos metod do domácí přípravy).

Jednou z výše jmenovaných preventivních činností školního speciálního pedagoga je realizace preventivních programů pro třídy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v metodickém návodu pro evaluaci a diagnostiku preventivních programů doporučuje ve spojení s výskytem patologických jevů u dětí a mládeže sledovat tři důležité aspekty, kterými jsou chování žáků, osobnostní vlastnosti a vyrovnanost či nevyrovnanost osobnosti. V chování žáků sledujeme jejich sociální vyzrálou a odpovědnost (kázeň, schopnost tolerance a úroveň odpovědnosti. Z osobnostních vlastností si všímáme optimismu, oblíbenosti v kolektivu či schopnosti seberealizace. Sledujeme-li vyrovnanost či nevyrovnanost osobnosti, všímáme si případného egocentrismu, emocionální lability či naopak stability a podobně. (Langová, Heřmanová 2007, s. 15)

## 9 Diagnostika

Důležitou činností školního speciálního pedagoga je diagnostika, tedy diagnostické rozhovory, popřípadě i dotazníky, pozorování a další metody, které do diagnostiky patří.

Abychom tedy mohli nějaký problém řešit, je nutné ho nejprve analyzovat. Školní speciální pedagog situaci posoudí a vytvoří základní kroky pro nápravu problému. Pokud problém správně diagnostikuje již v začátku a je schopný s ním pracovat, zajistí tím to, že se problém nebude dále rozšiřovat a stupňovat.

Když školní speciální pedagog stanoví diagnózu, měl by být schopen poskytnout realistickou prognózu, motivovat klienta (žáka, rodiče, učitele) a stimulovat jejich ochotu spolupracovat.

Pedagogická a psychologická diagnostika, užívaná ve školní praxi, se zabývá: posouzením celkové úrovně schopností, znalostí a dovedností dítěte, jeho emočního prožívání, zvládání zátěží, jimž je vystaveno a analýzou jeho motivace i převažujícího chování. Dále analýzou rodinných vztahů a preferovaného výchovného přístupu, zjišťováním představ rodičů o jejich dítěti a požadavků, které na ně kladou. Tato diagnostika může být zaměřena i na zhodnocení vztahů ve třídě, na analýzu dětské skupiny (třídy) a na posouzení vztahů určitého dítěte s učitelem a spolužáky. Doplňující informací z pedagogické a psychologické diagnostiky může být srovnání názorů rodičů a učitelů, případně samotného dítěte na jeho výkony a chování i vztahy ke spolužákům a učitelům. (Vágnerová 2011, s. 5)

Diagnostika probíhající před poradenskou činností nám umožňuje poznat a pochopit osobnost dítěte, potom teprve je možné začít s efektivním pedagogickým působením. Stejně tak je potřeba, aby školní speciální pedagog dobře poznal třídu, popřípadě rodiče, obecně řečeno, všechny subjekty, se kterými má začít pracovat. Pokud má začít řešit určité potíže, je znalost jejich příčin nezbytná pro volbu účinného řešení. Takových příčin, popřípadě vlivů na dítě, je většinou více.

*„Při hodnocení případu je třeba vzít v úvahu nejen negativní faktory, které vedly ke vzniku a rozvoji potíží, ale i pozitivní aspekty, které lze využít při nápravě. Zhodnocení problému nezávislým odborníkem může přispět k jeho objasnění a k volbě způsobu, jak s takovým dítětem pracovat dál. Výsledky poradenské diagnostiky mají umožnit rodičům, učitelům a nakonec i dítěti získat vhled do jeho problémů a navrhnout jim vhodné způsoby nápravy.“* (Vágnerová 2011, s. 5)

V předchozím textu byla popsána diagnostika poradenská. Tedy diagnostika, která probíhá před samotnou poradenskou činností. Ve školním prostředí může probíhat ovšem i diagnostika psychologická. V ideálním případě ve spolupráci školního speciálního pedagoga a školního psychologa, který je pro psychologické diagnostikování kvalifikovaný.

Úkolem psychologické diagnostiky je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, případně dalších charakteristik individua. Nejde jen o zjišťování abnormit, nýbrž o rozpoznání úrovně a kvality individuálních zvláštností zkoumaného jedince, a to nejen staticky, ale i v jejich vývoji. Proces vytváření diagnózy v sobě zahrnuje zjištění všech důležitých informací z dostupných zdrojů, analýzu těchto dat a jejich interpretaci. Definovat metodu psychologické diagnostiky v obecné rovině je proto velmi obtížné. Jedná se o široký rejstřík postupů, které mají sice společný cíl, ale prostředky k dosažení tohoto cíle jsou značně odlišné. Existují dva základní diagnostické postupy, klinický a testový. Jako klinické bývají označovány takové postupy, které nejsou vázány přísnými pravidly a statistickým základem, jsou pružné a umožňují lépe poznat individuální případ obměňováním postupů. Mezi klinické metody patří především pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních produktů. (HadjMousova, Duplinský 2002, s. 7)

Pro práci školního speciálního pedagoga je diagnostická činnost nezbytně nutná. Jak již bylo výše zmíněno, bez diagnostikování není, na čem by svou práci stavěl. Kromě jednotlivě zaměřených diagnostik nelze opomenout ani diagnostiku diferenciální. Ta slouží k vyloučení případných jiných obtíží a k rozlišení určené diagnózy od diagnóz zdánlivě podobných.

Diferenciální diagnostika se stanovováním diagnóz si však vyžaduje komplexní spolupráci více odborníků a je v kompetenci odborníků školských poradenských zařízení. Pokud specialista má zájem s některými běžně užívanými nástroji v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru pracovat, měl by se dohodnout na jejich používání. Jeho diagnostické nálezy mohou být také součástí dokumentace, která je poskytována školskému poradenskému zařízení při vyšetření žáka dané školy. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 107)

## **9.1 Diagnostika školní třídy**

Školní speciální pedagog pracuje kromě jednotlivců také se sociálními skupinami, často to je přímo školní třída. Většinou si služby školního speciálního pedagoga ve třídě

žádá sám třídní učitel, který je dětem nejbližší a může případné obtíže v kolektivu vycítit.

Pro diagnostické poznávání sociálních skupin používá školní speciální pedagog techniky, ve kterých se jedná o měření v rámci sociální skupiny, může využívat například sociometrii, popřípadě volnější projektivní techniky. Cílem je postihnout a kvantifikovat sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem metody je dotazování členů zkoumané sociální skupiny na ostatní členy podle zvoleného klíče, z odpovědí pak vyvozujeme existující sociální vazby ve skupině. Může se jednat o výběr ze členů skupiny nebo o hodnocení sociální blízkostí či vzdálenosti od ostatních členů skupiny. Členové skupiny mají například vybrat mezi ostatními jednoho či více jedinců, se kterými by chtěli vykonávat nějakou činnost (např. výlet, řešení problému, oslavu...). (HadjMousová, Duplinský 2002, s. 197 - 198)

Po samotném programu školní speciální pedagog shrne výsledky a vybere z nich důležité ukazatele, jako místo každého jednotlivce ve třídě a celkově sociální hierarchii ve skupině. Konkrétně sociometrii mohou používat i jiní pracovníci školy, nejen školní speciální pedagog. Nejedná se o psychologický test a není složitá, sociometrii tedy může využít i učitel či výchovný poradce. Je jistě mnohem náročnější diagnostikovat třídu dle projektivních technik, ovšem zkušený speciální pedagog/etoped může v projektivních technikách najít mnohem více skrytých a důležitých informací.

Zkoumání sociálního klimatu třídy pomocí projektivních technik může být pro psychologa/speciálního pedagoga užitečné v řadě případů. Vzhledem k souvislostem sociálního klimatu třídy s pedagogickou činností učitele a jejími výsledky, je nutné se jím zabývat vždy, kdy se jedná o tzv. problémovou třídu. Dalším případem, kdy je užitečné se tázat po klimatu třídy, jsou podezření na existenci šikany ve třídě. Konečně diagnostika sociálního klimatu pomocí projektivních technik je užitečná v případě, kdy je na základě sociometrických šetření zřejmé, že je nutno začít pracovat s celou třídou. Na rozdíl od výsledků sociometrie mohou sloužit zjištěná data jako základ diskuse s žáky, která může vyústit v konkrétní řešení. (HadjMousová, Duplinský 2002, s. 203)

## **9.2 Diagnostika obtíží v chování a prožívání ve škole**

Pro diagnostiku obtíží v chování a prožívání ve škole je ideální, pokud školní speciální pedagog je etoped. Většina učitelů by nejspíš na základě svého působení ve školách uznala, že nejpotřebnějším článkem (který ve škole chybí) je právě etoped,

další za ním by byl školní speciální pedagog zaměřený na specifické poruchy učení. Nicméně v této kapitole se budu věnovat vyloženě obtížím v chování, tedy hlavnímu tématu své diplomové práce, práci etopedické.

Základní metodou diagnostiky obtíží v chování je pozorování dítěte v prostředí školy v jeho přirozených variantách (školní třída, družina, volnočasové aktivity, chování v nestrukturovaných časech, například o přestávce, na obědě, chování v individuálním kontaktu a ve skupině, v interakci s učitelem, rodičem). Dále si všímáme případné vázanosti problémového chování na konkrétní typy situací (chování vázané na konkrétní spolužáky, učitele, podobné situace), jak se proměňuje chování v závislosti na prostředí a v závislosti na čase. Důležité jsou i formy záznamu pozorování, od zápisků do vlastní dokumentace, přes vytvoření sledovaných kategorií (např. pozornost, agresivita, vlastní aktivita, pasivita...) a zaznamenávání jejich frekvence, časových charakteristik, intenzity, například formou škál. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 125 - 126)

Kromě těchto technik a jejich zaznamenávání je důležité v rámci diagnostické činnosti také zmínit analýzu odborných zpráv, které byly dosud vypracovány a v neposlední řadě i informace od rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě i jednotlivých žáků a spolužáků. Jeden z nejdůležitějších aspektů je rozhovor s rodiči a učiteli. Nikdo přeci nezná své dítě lépe než právě rodič. Na co se tedy rodičů ptáme, abychom získali potřebné informace? Může to být například, co se rodičům na chování jejich dítěte vlastně nelíbí, jestli je něco, co narušuje chod jejich běžného rodinného života, jaké situace jsou pro ně nejnáročnější, jestli chování dítěte nějak omezuje či obtěžuje sourozence a samozřejmě, kdy tyto potíže začaly.

Přestože to je mezi odborníky jistě známá věc, raději si připomeneme, že při všech těchto rozhovorech je nutné hovořit o obtížích, které dítě má, v žádném případě ne o obtížném dítěti! Nepojmenovávat tedy dítě, ale pojmenovat jeho trápení a potíže. A stejným stylem pak samozřejmě hovoříme i se samotným dítětem.

Ovšem pozor, přes všechny tyto informace je třeba, aby si etoped vytvořil svůj vlastní pohled na věc.

Je důležité nepřejímat závěry jednotlivých odborníků či rodičů mechanicky, nebrat informace jako objektivní realitu, ale jako cennou informaci, jak, kdo a s jakou závažností problém vnímá (a zdali ho vlastně vnímá), a kriticky nad ní uvažovat. Stále musíme mít na paměti riziko věčné nesprávnosti. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 127)



## **Rozhovor**

V této části se budeme věnovat jedné konkrétní diagnostické (ale i terapeutické, poradenské) metodě, a to rozhovoru.

Rozhovor patří mezi nejdůležitější a také nejfrekventovanější formy poradenské práce. Samozřejmě má v různých fázích poradenského procesu různou funkci. V počáteční fázi je to funkce výrazněji diagnostická, která je v dalším průběhu stále více nahrazována funkcí intervenční a terapeutickou. I když hlavním konkrétním cílem diagnostického rozhovoru je získání informací, relevantních pro posouzení klientova problému, neměl by být tento zřetel zcela dominantní a poradce nesmí v průběhu diagnostického rozhovoru zapomínat na stejně podstatné aspekty této počáteční fáze poradenského procesu, kterými jsou získání pozitivního postoje ze strany klienta, navázání důvěry a již v této fázi snaha po jistém zklidnění klienta ve vztahu k jeho aktuálnímu prožívání, včetně jeho postoje k danému problému. Tento fakt je zvláště významný při krátkých poradenských intervencích, kdy dlouhodobou intervencí nevyžaduje povaha problému, nebo neumožňuje situace instituce, případně institucionální či kvalifikační pozice poradce. Diagnostický rozhovor má tedy vedle funkce diagnostické i funkci pozitivně kontaktní, abreaktivní, jejímž cílem je získání důvěry klienta a jeho ochoty k další spolupráci. (HadjMousová, Duplinský 2002, s. 14)

Je především potřeba se vyvarovat chybám ze subjektivního vnímání. Každý poradce si prožil svou část života a je těžké své osobní zkušenosti v určitou chvíli odložit. Kvůli tomu jsou k dispozici různé sebezkušenostní výcviky. Ty slouží k tomu, aby se člověk „očistil“ a dokázal problém klienta vidět co nejobjektivněji.

Poradce je především v první fázi kontaktu s klientem ovlivněn, tak jako každý lidský subjekt, tendencí k zobecňování a hodnocení v rámci jistých kategorií. (HadjMousová, Duplinský 2002, s. 16)

## **Pozorování**

Další důležitou diagnostickou metodou je pozorování. Pozorování je metoda, která má prvořadou důležitost, žádné psychologické vyšetření se neobejde bez pozorování. Jde o nestandardní, psychometricky nepodložený postup, který není vázán přísnými pravidly a statistickým základem, proto lépe umožňuje poznávání individuálních případů. Pozorování používáme v psychodiagnostice dvojitým způsobem, jednak jako samostatnou diagnostickou metodu, jednak jako součást celého vyšetření, pozorujeme chování klienta i při rozhovoru a administraci testů. Pozorování je záměrným, cílevědomým a plánovitým sledováním smyslově vnímatelných jevů. Pozorování

je vždy ohrožováno jistou subjektivností pozorovatele, v učitelském přístupu bývá toto nebezpečí znásobeno zařazením žáka do určité skupiny, zaujatostí, návykem interpretace. (HadjMoussová, Duplinský 2002, s. 8)

U pozorování je také velmi důležitý jeho záznam. Ten by měl buď následovat bezprostředně po ukončení pozorování, nebo je možné si informace zaznamenávat již v průběhu pozorování.

Při pozorování si všímáme mimiky, která informuje o charakteru emoce, pantomimiky a gestikulace a pohybů vůbec.

U dětí je tělesná aktivita spontánnější než u dospělých, rozdíly mohou být v rychlosti pohybů, jejich koordinaci, účelnosti, jistotě. Dítě může být aktivní či pasivní, impulzivní či utlumené. (HadjMoussová, Duplinský 2002, s. 9)

Předmětem pozorování nejsou jen neverbální projevy (mimika, gestikulace, pohyby), ale i řeč. Dle sdělení klienta hodnotíme i jeho mentální úroveň. U řeči si všímáme její rychlosti, hlasitosti, rytmu, ale také výšky hlasu, výslovnosti a celkového dojmu z řeči. Důležité je pro nás i případné mlčení a zárazy v řeči. V běžných školách je v dnešní době bohužel mnoho dětí s různými odchylkami v řeči.

*„Pozorování je použitelné na 1. stupni ZŠ, kde jsou jiné techniky pro děti příliš náročné.“* (HadjMoussová 2009, s. 21)

### **Chyby v pozorování**

Chyby v pozorování, mohou mít dva různé zdroje. Jedním zdrojem může být pozorovaná osoba a tím druhým sám pozorovatel.

Pozorovaná osoba, zejména pokud ví, že je pozorována, se obvykle snaží vyvolat co nejlepší dojem a nabízí své nejlepší stránky, kontroluje své projevy, předstírá vlastnosti, které nemá a skrývá ty, které má. U pozorovatele za chyby mohou percepční stereotypy: osobní posuzovací styl (většinou neúmyslný, podvědomý – rozdíl mezi jedincem, ke kterému má výrazně kladný vztah nebo naopak vztah výrazně záporný), zjednodušování, vyhýbání se extrémním hodnotám (zařazujeme do škatulek, průměrujeme pozorované znaky), nálady, vliv prvního dojmu (pozitivní či negativní „haló efekt“). (HadjMoussová, Duplinský 2002, s. 11 - 12)

## II. Empirická část

### 10 Cíle, metody, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu je zjistit, jak etoped pracuje s učiteli a žáky. Celkově tedy kolik času týdně ve škole tráví, co je náplní jeho práce a jak jeho práci vnímají vyučující a žáci školy.

V dnešní době, kdy je velmi hlasitě prosazováno inkluzivní vzdělávání, je speciální pedagog na škole nezbytné téma, na které je třeba se zaměřit. Momentálně je to skutečně nedostatečně zastoupená profese, přičemž je to odborník, který by měl být základním kamenem rozvoje inkluzivního vzdělávání.

K výzkumu byly použity metody rozhovor a dotazníky. Metodou rozhovoru byly získány informace od etopedů na různých školách. Byť je to v dnešní době velice potřebná funkce, nebylo lehké najít školy, které etopeda zaměstnávají. Podařilo se najít takové školy tři. Z těchto škol je v jedné vyloženě etoped, v druhé jsou dva speciální pedagogové, z nichž jeden se zabývá především etopedickou prací a ve třetí škole je speciální pedagog, který se etopedii věnuje spíše okrajově a zabývá se hlavně reedukací specifických poruch učení.

Dotazníky byly využity pro získání většího množství informací od žáků a vyučujících ze škol, kde funkci etopeda/speciálního pedagoga mají. Podařilo se získat sto dotazníků od dětí a třicet dotazníků od učitelů.

Výzkum v této diplomové práci je tzv. smíšený. Jde tedy o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Jak již bylo zmíněno výše, byla kombinována metoda rozhovoru a dotazníků.

Kvalitativní výzkum – rozhovory s etopedy – probíhal několika hodinovými sezeními a ukázkami různých způsobů práce etopedů/speciálních pedagogů. Cílem bylo vnímat jejich práci v celé šíři a všech možných rozměrech. To je shrnuto níže v analýze každého rozhovoru zvlášť.

Kvantitativní výzkum – dotazníky – byly použity pro sbírání dat a informací od vyučujících a žáků. Tyto dotazníky byly zaměřeny na zjištění spolupráce učitelů a žáků se školním speciálním pedagogem na škole, a to co se týče kvantity i kvality. Tedy jak často s ním spolupracují a v čem vnímají přínos této spolupráce a celkově vůbec přínos speciálního pedagoga na jejich škole.

Jak bylo již výše zmíněno, do výzkumného souboru pro tuto diplomovou práci jsou zařazeni etopedi/speciální pedagogové, učitelé a žáci.

Spolupráce proběhla se třemi etopedy/speciálními pedagogy, kteří byli ochotni poskytnout skutečně velké množství informací, které jsou sepsány v následujícím textu. Jednalo se o tři etopedy z různých škol. Dvě z těchto škol jsou ve velkém městě, třetí škola ve středně velkém městě. Všechny tři školy mají velké množství žáků, nejedná se tedy o malotřídní školy či podobné instituce. Etopedi jsou různého pohlaví.

Dotazníky pro učitele byly rozdány mezi třicet učitelů na zmíněných třech školách, tedy učitelům, kteří mají zkušenosti s prací na škole zaměstnávající speciálního pedagoga. Jedná se o vyučující z prvního i druhého stupně základní školy, o 4 muže a 26 žen.

Dotazníky pro děti byly rozdány mezi sto dětí. Opět se jedná o děti ze zmíněných tří škol. Děti byly vybrány z různých tříd, od čtvrté třídy výš, aby zvládly na otázky odpovědět. Byl zde zastoupen první i druhý stupeň základní školy, chlapci i dívky.

Výzkum je anonymní, není zde zmíněno jméno, název školy, ani město, ve kterém se škola nachází.

Všichni zúčastnění s výzkumem souhlasili a poskytli rozhovory či vyplnili dotazníky zcela dobrovolně. Zároveň byli všichni účastníci poučeni o účelu výzkumu.

**Cílem této práce bylo odpovědět na následující výzkumné otázky a ověřit stanovené hypotézy.**

První výzkumná otázka: Jakým způsobem etoped spolupracuje s učiteli?

Hypotéza: Učitelé v pedagogickém sboru dávají etopedovi podklady a návrhy pro práci s určitými žáky či třídami.

Druhá výzkumná otázka: Zaměřuje se etoped ve své práci spíše na individuální konzultace, nebo na práci s kolektivy?

Hypotéza: Etoped/speciální pedagog se z větší části věnuje práci s třídními kolektivy.

## **11 Rozhovory s etopedy/speciálními pedagogy na jednotlivých školách**

Proběhly tři rozhovory se speciálními pedagogy, etopedy na školách za účelem zjištění jejich pracovní náplně, financování jejich pracovního místa a celkového obohacení diplomové práce jejich zkušenostmi. Všichni účastníci byli informováni o účelu výzkumu. Všichni speciální pedagogové/etopedi byli velice vstřícní.

### **Speciální pedagog/etoped na škole A**

První škola je středně velká základní škola. Speciální pedagog zde působí na základě projektu z Evropské unie – jeho pracovní místo je tedy z projektu

financováno. Dle tohoto konkrétního projektu mohou připadat na jeden kraj čtyři úvazky, přičemž ale může být zároveň maximálně půl úvazku pro jednu školu. Školní speciální pedagog na této škole působí od roku 2014 na čtvrt úvazku, další čtvrt úvazek využívá druhý kolega. Práci mají rozdělenou dle svých schopností a pravidel, které si spolu dohodli. Před tím zde byla pro děti školní psycholožka.

Z rozhovoru vyplynulo, že hlavní metodou práce tohoto speciálního pedagoga jsou individuální konzultace. Třídním kolektivům se věnuje právě kolega. Jejich čtvrtky úvazku vycházejí tak, že každý z nich je ve škole jeden den v týdnu. Je škoda, že se takto ve škole mívá, chybí zde prostor pro sdílení informací.

Vzdělání – tento školní speciální pedagog nemá potřebné vzdělání – pracuje na základě zkušeností.

Co se týče spolupráce s učiteli, dle speciálního pedagoga je velice těžká. Z padesáti učitelů aktivně spolupracuje cca pět. Učitelé jsou znechucení a často reagují na školního speciálního pedagoga slovy „takhle ti to stačí?“, pokud po nich chce nějaké vyjádření. Učitelé mají pocit, že ani rozebírání konkrétních situací nikam nevede.

Dále jsme se v rozhovoru věnovali spolupráci s dalšími institucemi. Zajímalo mě, s jakými institucemi školní speciální pedagog nejčastěji pracuje, ať už telefonicky nebo osobně. Nejčastější spolupráce tedy probíhá se speciálně pedagogickými centry, odborem sociálně-právní ochrany dětí a pedagogicko-psychologickou poradnou.

Činnosti školního speciálního pedagoga:

- pomáhá učitelům s psaním rozsáhlejších zpráv, například pro odbor sociálně právní ochrany dětí,
- objednává pomůcky pro reedukaci a „spravuje“ je,
- je přítomen u zápisů do první třídy, kde se především věnuje dětem s odkladem povinné školní docházky – bylo zřízeno místo se školním speciálním pedagogem, kam jsou rodiče dětí s odkladem posíláni a mohou získat informace o odkladu, či si jen promluvit,
- řeší problémové vztahy učitele s rodičem – speciální pedagog tedy navštěvuje i třídní schůzky,
- řeší s ředitelem školy organizační záležitosti týkající se zavedení nových věcí ve škole – zákonů, nařízení, výzev,....,
- řeší výchovné problémy dětí,
- navštěvuje vyučovací hodiny a během nich pozoruje projevy dětí, například s ADHD,

- na konci prvních tříd zajišťuje test rizika vzniku poruch učení,
- řeší individuální vzdělávací plány, svolává schůzky rodičů, dítěte a učitele, u kterých je přítomen,
- konzultuje s učiteli z důvodu sepsání a dodržování plánu pedagogické podpory.

Dále školní speciální pedagog spolupracuje s rodiči dětí. Rodiče se sami e-mailem nebo telefonicky objednávají a mohou přijít na konzultaci. Aby školní speciální pedagog měl dostatek informací, po objednání termínu rodičů jde na náslech do třídy a jejich dítě pozoruje.

Hlavní názor či „motto“ etopeda na této škole je **záruka bezpečí a důvěry**.

Školní speciální pedagog zavedl ve škole „terapeutické sedánky“, kde učitelé sdílejí důležité informace o žácích, které by měli znát i jejich kolegové. Učitelé na terapeutickém sedánku pracují na základě dotazníku s navádějícími otázkami (k problémům ve třídě, silným a slabým stránkám třídního kolektivu apod.). Z terapeutického sedánku například vyšlo, že je určitá třída celkově hodně pomalá, nezvládá tempo, které by měla, aby splnila plány. Na základě toho speciální pedagog celý den třídu pozoroval a výsledek konzultoval s učitelem (šlo o rozvolněnou třídu bez dostatečných hranic a pravidel). Dále zde školní speciální pedagog zavedl schránku důvěry. Ta ale z jeho pohledu není využívána pro opravdu závažné záležitosti.

Tento školní speciální pedagog vnímá svou roli především v komunikaci mezi školou a rodiči. Zastává názor, že jako speciální pedagog nehledá pravdu a nehodnotí, především jde o vyslechnutí ostatních. Tedy poskytnout prostor zúčastněným vyjádřit se k jejich problému, někdy i to, že sami pojmenují své potíže, pomůže.

Problém, který školní speciální pedagog vnímá, je, že učitelé na rozdíl od pomáhajících profesí nemají supervize a další pomoc (psychohygiena, terapie,...). Školní speciální pedagog vnímá jako důležité zprostředkovat předání informací mezi učiteli navzájem, mezi školou a rodiči, mezi konkrétními učiteli a rodiči i mezi učiteli a žáky.

Supervize jsou finančně nákladné, proto je školy často nevyužívají. Momentálně ale z projektů (šablon) lze získat na tyto služby dotace. Nicméně řada škol se uchýlí raději k využití těchto peněz na zaplacení doučování žáků učitelům, vzdělávání učitelů v jim blízké oblasti a podobně. Z těchto dotací lze dokonce financovat i školního speciálního pedagoga, nicméně často je tato možnost rovnou zamítnuta. Bývá to z toho důvodu, že v dotacích je určeno financování takového místa například na dva roky a vedení školy často neví, co bude dál a dva roky jim připadají krátké.

Často dochází ke zjištění, že dítě s poruchami učení má problémy doma v rodině – všechno souvisí se vším. Školní speciální pedagog potřebuje celkový souhlas – všichni rodiče podepisují, že souhlasí s tím, že vůbec školní speciální pedagog může na škole působit. To, zda s tím některý z rodičů nebude mít problém, hodně závisí na tom, jak učitel své třídě podá informaci o jeho působení. Dále je potřeba souhlas individuální – vždy, když má mít individuální konzultaci s dítětem, musí mít od rodičů souhlas podepsaný. Pro řešení problémů v rodině je často hledán zástupný problém, který se do souhlasu píše. Často ale o zástupný problém jít nemusí. Dítě skutečně přijde kvůli reedukaci poruch učení, ale po pár minutách se rozmluví o osobních problémech.

Za další svůj důležitý nelehký úkol školní speciální pedagog této školy považuje jemné sdělování rodičům, že jakmile vše dítěti funguje doma, funguje pak i ve škole. Školní speciální pedagog při rozhovoru zmínil, že vnímá svou práci jako „chůzi mezi střepey“ – jak správně sdělovat informace, aby byly přijaty.

### **Speciální pedagog/etoped na škole B**

Na škole B je etoped prvním v této funkci, předtím zde podobný odborník nebyl (ani speciální pedagog, ani psycholog). Tento etoped působí na dvou školách a k tomu má svou soukromou praxi v poradenství a nabízí třídní programy pro školy. Dříve pracoval i v dětském diagnostickém ústavu. Má úplné potřebné vzdělání v oboru speciální pedagogika. Oboru se věnuje již řadu let. Dokonce i publikuje.

Práci na škole vnímá především jako etopedicko-terapeutickou. Na této škole je speciální pedagog/etoped zaměřen skutečně na problematiku etopedie, poruchám učení se nevěnuje.

Při vzniku pozice vytvořili s vedením školy a členy pedagogického sboru tzv. krizový tým, který tvoří etoped, metodik prevence, výchovný poradce a vedení školy. Tento tým se schází každý týden, probírají, co je třeba a rozdělují si činnosti. V každém konkrétním případě si rozdělí role, co kdo má na starosti. Například jeden komunikuje s rodiči, další má terapeutická sezení se žákem, další kontaktuje jiné instituce – odbor sociálně právní ochrany dětí, pedagogicko psychologickou poradnu atd. Evidentně zde funguje výborná spolupráce krizového týmu a probíhá mezi nimi skvělá komunikace. Dokonce mají zřízenou komunikaci přes počítač pomocí speciálně upraveného programu, která se dle slov etopeda velmi osvědčila.

Co se týče spolupráce se samotnými učiteli, vytvořil etoped při nástupu do školy dotazník, na jehož základě vyšla potřeba učitele s ním spolupracovat. Etoped na této škole nikoho do spolupráce nenutí, pouze svou pomoc nabízí. Celkově si ale velmi váží

moc dobré spolupráce s učiteli a chválí si ji. On sice nikoho ke spolupráci nepřemlouvá, ale díky jeho výsledkům a přístupu k dětem i dospělým tuto spolupráci učitelé neodmítají, spíše naopak.

Pozice etopeda je na této škole od roku 2015. Jak jsem již zmínila, tento etoped působí i na další škole. Sám vnímá velké rozdíly mezi jednotlivými školami. Na jedné se žáci stydí za to, že musí etopeda navštívit, je jim trapně a kolikrát raději ostatním spolužákům řeknou, že jdou jinam. Dokonce i učitelé a sám etoped musí vymýšlet různé záminky, proč dítě posílají z hodiny, aby spolužáci nevěděli, že jde právě k etopedovi. To by dítěti mohlo v kolektivu ublížit. Učitelé i etoped si musejí dávat pozor na to, aby nepoukázali na fakt, že dítě potřebuje terapii. Na druhé škole naopak údajně stojí téměř fronta dětí za dveřmi etopeda a chtějí si s ním popovídat. V tomto ohledu je patrné, jak moc působí atmosféra školy na práci speciálního pedagoga/etopeda a na přístupu dětí k němu.

Doporučení pro práci s dítětem přichází převážně od učitelů, kteří si všimnou nějakého problému. Pak následuje individuální práce nebo třídní programy.

Individuální práce je závislá na subjektivním prožívání dítěte, neexistuje žádný vzor nebo běžně používaný postup. Občas má etoped individuální schůzku s rodiči. Vše závisí na situaci a potřebách zúčastněných v danou dobu.

Třídní programy mají na této škole své místo v předmětu „Člověk ve společnosti“, který je na této škole využíván k třídnickým hodinám. Zakázka na třídní programy přichází od učitelů. Sami učitelé si určují téma a časové omezení zakázky. Mezi časté zakázky patří šikana, ať už fyzická nebo kyberšikana. Kromě tohoto je to také vztahová práce se třídou – vyčlenění spolužáka z kolektivu apod. Vyčleněné dítě je celkově podle pana etopeda nejčastějším problémem, který řeší, ať už individuálně nebo skupinovou prací s dětmi. Funguje zde i preventivní práce – snaha o ozdravení kolektivu celkově. Evidentně je zdejší etoped odborníkem. Dobře si uvědomuje, že nesmí dojít k přeterapeutizování třídy. To přichází, když se řeší jeden problém v kruhu pořád dokola.

Poměr práce se třídou a práce individuální vidí etoped cca na 70 % skupinově ku 30 % individuálně. Do budoucna by ale rád tento poměr trochu vyrovnal a individuálním sezením se věnoval více.

Úvazek etopeda je 0,4, vychází to tedy na dva dny v týdnu.

Spolupráce s jinými institucemi – probíhá zde klasicky spolupráce dalšími subjekty – odbor sociálně právní ochrany dítěte, pedagogicko-psychologická poradna



a podobně, ale nejvýznamnější a nejfrekventovanější spolupráce je zde s dětskou psychiatrií. Dále pak komunikace s kurátorem či sociální pracovnící, která většinou následuje po výchovné komisi (případové konferenci).

Financování pozice školního etopeda – pozice je financována z peněz Sdružení rodičů a přátel školy.

Rozhovor s tímto etopedem byl velmi přínosný a obohacující.

### **Speciální pedagog/etoped na škole C**

Na této škole je funkce speciálního pedagoga/etopeda již delší dobu, ovšem nedávno se změnil pracovník, který tuto funkci vykonává. Bývalá speciální pedagožka z této školy je nyní v pedagogicko-psychologické poradně a funkci na škole zastává bývalá paní učitelka. Současná speciální pedagožka hodně převzala přístup své předchůdkyně. Vnímám zde ale malé soustředění na poruchy chování a emocí, místo toho je zde kladen důraz především na reedukaci poruch učení. Současná speciální pedagožka je v této pozici od ledna 2016, celkově tady funkce speciálního pedagoga je cca pět let.

Podněty k řešení určité problémové situace pocházejí především od učitelů. Další část je reedukace doporučená pedagogicko-psychologickou poradnou. Veškerá práce je zde soustředěná na individuální konzultace, především doučování. Dříve probíhaly screeniny ve třídách, ty momentálně neprobíhají, speciální pedagožka se nad tím zamýšlí do budoucna. Třídní programy neprobíhají vůbec.

Spolupráce s učiteli probíhá v normě. Spolupracují někteří učitelé, někteří ne. Dá se říci, že některým učitelům práce speciálního pedagoga pomáhá, ale dle slov samotného speciálního pedagoga by mohli učitelé jeho doporučení a doporučení poradny ve své práci více zohlednit.

Spolupráce s dalšími institucemi probíhá, především s pedagogicko-psychologickou poradnou, odborem sociálně právní ochrany dítěte a speciálně-pedagogickými centry. Se speciálně-pedagogickými centry komunikuje speciální pedagog především kvůli dětem s poruchami autistického spektra.

Úvazek, na který je speciální pedagog zaměstnán, je 0,5 – dva a půl dne týdně. Financování bylo dříve zajištěno z kraje, momentálně jdou finance na mzdu speciálního pedagoga z rozpočtu města.

Činnosti speciálního pedagoga/etopeda:

- řeší poruchy učení,
- výjimečně řeší i poruchy chování dětí,

- děti s ADHD, těžko zvladatelné v hodinách si bere z vyučovacích hodin dokončit práci do své kanceláře,
- funguje i jako „asistent pedagoga“ přímo ve třídě.

Vzdělání zdejšího speciálního pedagoga je magisterské – Učitelství prvního stupně a k tomu kurz speciální pedagogiky.

## 11.1 Shrnutí

Z rozhovorů vyplynuly zajímavé údaje: každý speciální pedagog má jiné vzdělání, jinak velký úvazek, jiné zaměření práce a každá z těchto pracovních pozic je financována z jiného zdroje. Rozdíly ukazuje následující tabulka.

Tabulka č. 1 Rozdíly mezi etopedy na zkoumaných školách

<b>Škola</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Vzdělání</b>	Žádné odborné	Úplné – magisterské studium speciální pedagogiky	Magisterské vzdělání v učitelství prvního stupně + kurz speciální pedagogiky
<b>Financování</b>	Z projektu Evropské unie	Od rodičů žáků – z peněz Sdružení rodičů a přátel školy	Z rozpočtu města
<b>Úvazek</b>	0,25 – jeden den v týdnu	0,4 – dva dny v týdnu	0,5 – dva a půl dne v týdnu
<b>Hlavní náplň práce</b>	Individuální konzultace a pozorování dětí ve třídě	Třídní programy	Reedukace poruch učení

## 12 Výsledky dotazníků pro učitele

V této kapitole budou vyhodnoceny jednotlivé otázky z dotazníků vyplněných vyučujícími. Jednotlivé otázky jsou pro přehlednost v textu zdůrazněny tučným písmem.

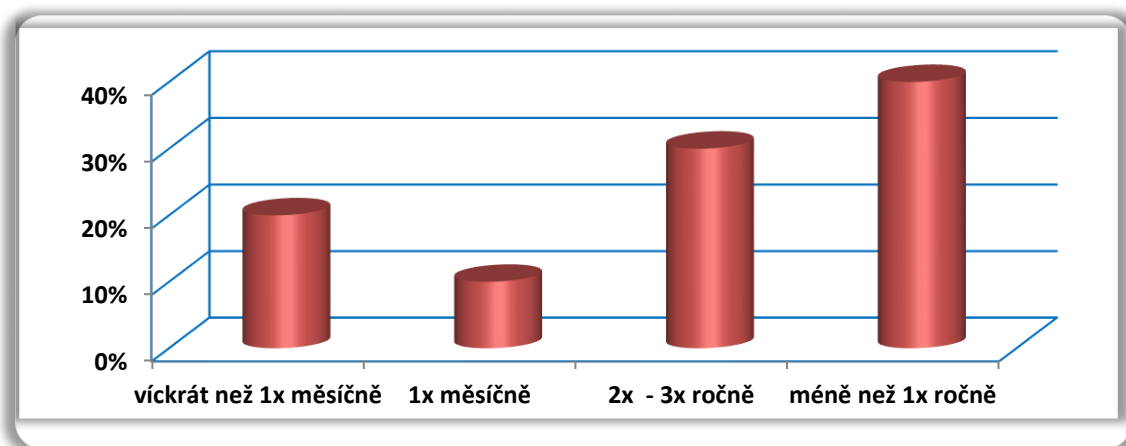
### **Otázka č. 1 Jak často spolupracují učitelé se speciálním pedagogem**

Nejvíce učitelů bohužel nejspíš práci spíše odmítá, protože uvádějí spolupráci méně často, než jedenkrát za rok. Jako pozitivní bychom jistě měli vnímat údaj 20 % učitelů, kteří spolupracují se školním speciálním pedagogem častěji než 1x za měsíc. Příklady některých odpovědí:

*„2 – 3x za rok – schůzky učitelů se speciálním pedagogem, „školení““*

*„častá spolupráce – nový třídní kolektiv v 6. ročníku, během školního roku minimálně 8x práce se třídou i spolupráce s jednotlivci, kteří se dostali do problémů“*

Výsledky, jak často spolupracují učitelé se speciálním pedagogem, jsou znázorněny v grafu č. 1).



Graf 1: Frekvence spolupráce učitelů se speciálním pedagogem

### **Proč je podle vyučujících speciální pedagog na škole**

V této otázce se nejvíce učitelů shodlo na tom, že je speciální pedagog ve škole proto, aby jim pomáhal v situacích, se kterými si sami rady nevědí. Naopak nejméně učitelů si myslí, že je speciální pedagog ve škole proto, aby diagnostikoval žáky. Dále se objevily kategorie jako rady a pomoc žákům, práce s třídními kolektivy, práce se žáky se specifickými poruchami učení či chování a pomoc učitelům těchto žáků, spolupráce s rodiči a práce s dětmi s poruchami chování.

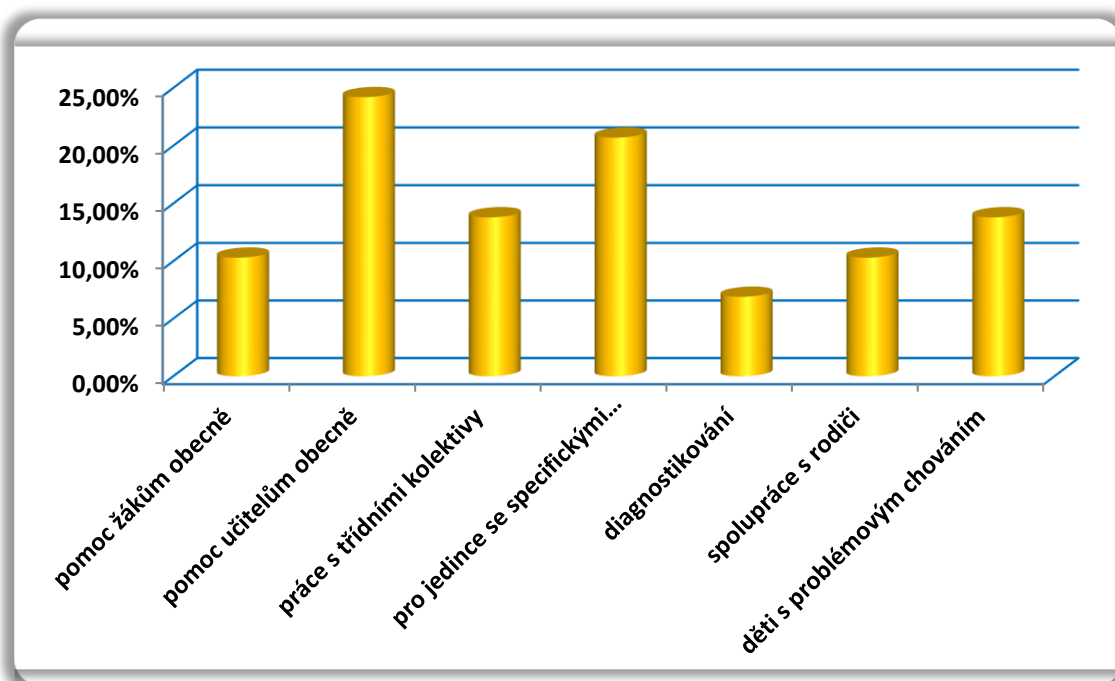
Nejvíce zastoupenou odpověď můžeme vnímat jako pozitivní. Byť v předchozí otázce nebyla většina učitelů stoprocentně spolupracujících, tak ale i přesto uznávají, že jim školní speciální pedagog může v něčem pomoci a poradit.

Příklady některých odpovědí:

*„Pomáhá řešit třídní problémy; má možnost lépe posoudit třídní klima a pomoci třídnímu učiteli při řešení konfliktů.“*

*„Aby pomáhal dětem se speciálními potřebami a vedl učitele, aby do budoucna uměli v mnoha ohledech těmto dětem pomoci sami.“*

Jednotlivé kategorie odpovědí a jejich četnost ilustruje graf č. 2.



Graf 2: Náplň práce speciálního pedagoga dle učitelů

### **Vnímáte ve škole změnu od nástupu speciálního pedagoga? Jakou?**

U odpovědí na tuto otázku by se dalo shrnout, že většina odpověděla, že ano, tedy změnu vnímají. Obecně lze říci, že je podle vyučujících znát přítomnost odborníka na škole, ať již v dlouhodobé plánované spolupráci, či v okamžité pomoci s problémovým žákem.

Zajímavá pro tento výzkum byla odpověď, že sice ano (změnu vnímají), ale není to stále dostatečné, protože je zde speciální pedagog na malý úvazek. Obecně všichni tři speciální pedagogové jsou ve školách jen na malý úvazek, přičemž i na plný úvazek

by měli stále co řešit a komu pomáhat. Nicméně toto je otázka především financování, které je momentálně dost nejisté a hlavně nedostatečné.

Pro příklady odpovědí byly záměrně vybrány tentokrát odpovědi jen z jedné ze zkoumaných škol. Je vidět, že jeden a tentýž odborník může působit velmi rozdílně na různé lidi.

Příklady odpovědí:

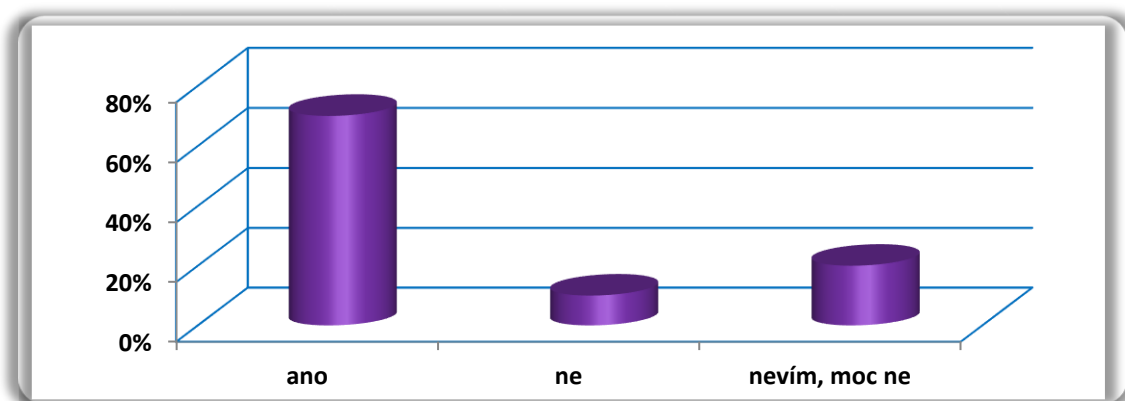
*„Více se mluví o žácích se specifickými poruchami učení, o jejich potížích a důsledcích při učení, vyučování -> osvěta učitelů.“*

*„Ne příliš, pouze dává známé informace učitelům, s dětmi mnoho nepracuje.“*

*„Ano, okamžitá pomoc odborníka ve škole.“*

*„Ano, odborná pomoc, byť jen omezeně (malý úvazek).“*

Výsledky na otázku, zda učitelé změnu vnímají, jsou shrnuty v grafu č. 3. To, jakou změnu vnímají, bylo uvedeno ve vzorových odpovědích.



Graf 3: Vnímají učitelé změnu od nástupu školního speciálního pedagoga?

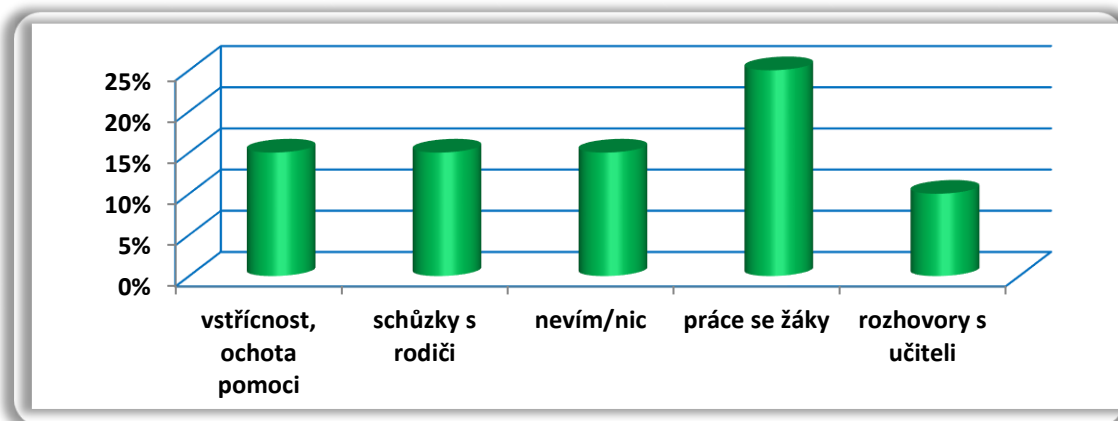
### Co učitelé oceňují na práci speciálního pedagoga

V této otázce se většina vyučujících shodla, že nejvíce oceňuje práci školního speciálního pedagoga se žáky. I když zanedbatelná není ani práce s rodiči a bohužel celkem často se zde objevila i odpověď, že neoceňují nic, nebo že nevědí, co ocenit. Odpovědi, které zvolil pouze jeden respondent, graf č. 4 kvůli přehlednosti neuvádí.

Příklady odpovědí:

*„Vstřícnost, ochotu pomoci, dobrý vztah s dětmi, přístup k nim, jednání s nimi, odbornost.“*

*„Je vstřícný a ochotný.“*



Graf 4: Učiteli oceňované vlastnosti/činnosti speciálního pedagoga

### Co by učitelé na práci speciálního pedagoga změnili

V této otázce jasně převládla odpověď týkající času, který ve škole speciální pedagog je, tedy jeho úvazku. Dle našeho mínění nemá smysl v tomto případě sestrojovat graf, jelikož téměř 50 % se shodlo právě na vyšším úvazku, zbytek byl již „rozdrobený“ do různých odpovědí. Nic dalšího v odpovědích nepřevyšovalo. Je velmi zajímavé zjišťovat, jaký mají vyučující náhled na školního speciálního pedagoga.

Příklady odpovědí:

*„Mohl by být ve škole více dní.“*

*„Více pracovat s třídními kolektivy, podchytit problémové žáky a pomoci s nimi učitelům.“*

*„Aby po náslechu v hodině následovala zpětná vazba, co speciální pedagog poznal a jak s tím dále pracovat.“*

Takto rozmanité odpovědi se v dotaznících tedy vyskytují. Nejdůležitější je ale stále ten fakt, že polovina dotázaných by si nejvíce přála větší úvazek speciálního pedagoga ve škole, jak již bylo zmíněno výše. Toto je opravdu otázka k zamyšlení, speciální pedagog na škole je totiž mnohem důležitější téma, než ta témata, které se stále dokola řeší (vzdělání pedagogů, aktualizace rámcových vzdělávacích programů atd.) Tlačí-li se na inkluzivní vzdělávání, je tento bod (přítomnost speciálního pedagoga), podle našeho názoru, nezbytné projednat.

## **Jak pomáhá speciální pedagog v práci učitelům**

Odpovědi na tuto otázku byly velmi pozitivní a potěšující. Ukazují, jak široký je okruh práce speciálního pedagoga. Téměř všichni učitelé odpověděli konkrétní situací, ve které jim školní speciální pedagog pomohl, a téměř žádná odpověď se neopakovala. Opět byly odpovědi natolik rozmanité, že nebude k této otázce vytvořen graf, ale bude sepsáno v bodech, čeho se odpovědi nejvíce týkaly:

- rady a pomoc při přijetí nového žáka
- individuální práce s žákem s poruchou chování
- návštěvy ve třídě
- screening v prvních třídách – odhalení možných poruch učení
- pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory
- školení pro učitele – reedukace
- schůzky s rodiči vybraných žáků
- řešení náznaku šikany ve třídě
- vyřešení problému se žákem, který se nesnesl s ostatními ve třídě
- změna klimatu třídy k lepšímu
- řešení osobních problémů žáků – mezi žáky, rodiči, případně učiteli
- pomoc učiteli podívat se na žáka z jiného pohledu
- vedení třídnických hodin

Tento výčet je skutečně bohatý a je to opravdu tak, jak to vnímají vyučující. Opět výsledky dotazníku z této otázky jasně ukazují potřebu speciálního pedagoga ve škole.

Příklady odpovědí:

*„Školení, jak pracovat s dětmi při reedukaci.“*

*„Pomohl změnit klima třídy k lepšímu, vztahy mezi dětmi, fungování mezi sebou.“*

*Pomáhá při řešení osobních problémů žáků, spolupracuje s rodiči.“*

Objevila se ovšem i negativní odpověď. Je poté na zamyšlenou, zda je subjektivní pohled jednoho vyučujícího z nějakého důvodu zkreslený, či zda tedy školní speciální pedagog v tomto případě skutečně pochybil.

*„Proběhly asi dvě schůzky s rodiči a žáky, bez valného úspěchu. Odezva vyzněla spíše proti učitelce.“*



## 12.1 Shrnutí výsledků z dotazníků pro vyučující – interpretace výsledků

Z dotazníků vzešly rozmanité odpovědi, které si ale chvílemi lehce odporují. V otázce, jak často učitelé se speciálním pedagogem spolupracují, uvedla většina vyučujících, že méně než jedenkrát ročně. Nicméně v dalších otázkách, kde měli učitelé uvést například i konkrétní případ, jak jim školní speciální pedagog pomohl, našli takový příklad všichni kromě dvou dotázaných. Tyto odpovědi spolu tedy nekorespondují. Může to být i tím, že možná nemají pocit, že nějak intenzivně se speciálním pedagogem spolupracují, nicméně střípky pomoci se jim dostávají častěji, než si uvědomují. V teoretické části práce bylo uvedeno, že je důležité, aby školní speciální pedagog nefungoval jako nadřazený odborník, který jen rozdává rady. A tím, jak vyšly odpovědi z dotazníků výše uvedeným způsobem, se potvrzuje, že se tento cíl nejspíš často daří plnit. Učitelé nemají pocit, že dostávají mnoho rad a velmi spolupracují, ale děje se to nejspíš jaksí „skrytě“, tedy přirozeně. Ani jim nemusí připadat, že potřebují odborníka, ale mají-li ho k dispozici, využívají jeho přítomnost.

Další otázky, které se zajímavě doplňují a společně vytváří lepší výsledek než každá zvlášť, jsou: proč je speciální pedagog ve škole a co na práci školního speciálního pedagoga vyučující oceňují. Jedna otázka byla zaměřena na teoretické zamyšlení a druhá již na praktické zhodnocení. Obojí samozřejmě týkající se práce školního speciálního pedagoga. Na otázku, proč si myslí učitelé, že je speciální pedagog ve škole, se objevila většina odpovědí taková, aby pomohl učitelům, poté pro jedince se specifickými poruchami učení a na práci s třídními kolektivy a problémovými žáky. Co potom odpověděli na otázku, co oceňují na práci školního speciálního pedagoga: práci se žáky, schůzky s rodiči. V obojím, ať už, proč ve škole je, nebo co učitelé oceňují, se objevuje práce se žáky, ať již jednotlivě nebo kolektivně. Vychází tedy pozitivně, že tento „požadavek“ či cíl je splněn. Nicméně je zarážející, že se v oceňované činnosti neobjevila právě pomoc učitelům, která byla učiteli popsána jako náplň jeho práce. To může být buď tím, že školní speciální pedagog pomáhá učitelům v přístupu k dětem, na kterých se to právě pak odrazí, proto zmíněné ocenění míří k dětem. Popřípadě je možné, že tedy školní speciální pedagog učitelům nepomáhá. Tato možnost ale není pravděpodobná, práce školního speciálního pedagoga tuto pomoc jednoznačně zahrnuje.

Zajímavé je, jak již bylo zmíněno výše, že velké množství učitelů by si přálo vyšší úvazek speciálního pedagoga ve škole. Je fakt, že nikdo z tázaných odborníků nemá vyšší úvazek než 0,5, tedy dva a půl dne v týdnu. To opět poukazuje na fakt, že speciální pedagog je ve škole platný a potřebný.

Dalším takovým bodem, který by učitelé rádi změnili, by mělo být podle nich dřívější podchycení problémových žáků. Lze předpokládat, že jde tedy o žáky s problémy v chování. To nás může přivést k myšlence, že školní speciální pedagog by měl být ideálně právě etoped, který se problémovému chování a poruchám chování a emocí věnuje.

Z těchto údajů z dotazníků pro vyučující jasně vzešla informace, že speciální pedagogové jsou na škole platní a potřební, určitě mnohem více, než nakolik jsou ve školách momentálně přítomni.

### 13 Dotazníky pro žáky

Stejným způsobem, jako byly zpracovány dotazníky od vyučujících, jsou v následujícím textu zpracovány dotazníky vyplněné žáky.

#### **Kolikrát jsi byl/a u školního speciálního pedagoga/etopeda?**

Z odpovědí na tuto otázku jasně vyplynulo, že individuální práce se žáky na základních školách chybí. Absolutní většina žáků (z různých ročníků a různých škol) odpověděla, že individuálně u školního speciálního pedagoga nebyla. Nicméně téměř všichni jedním dechem dopsali, že naopak školní speciální pedagog byl u nich ve třídě mnohokrát. Je tedy evidentní, že je propracovanější práce se třídními kolektivy, než práce individuální. Momentálně nemůžeme říci, zda je to špatně, či ne. Není porovnání s dalšími školami, kde by individuální práce se žáky byla na prvním místě.

Příklady odpovědí:

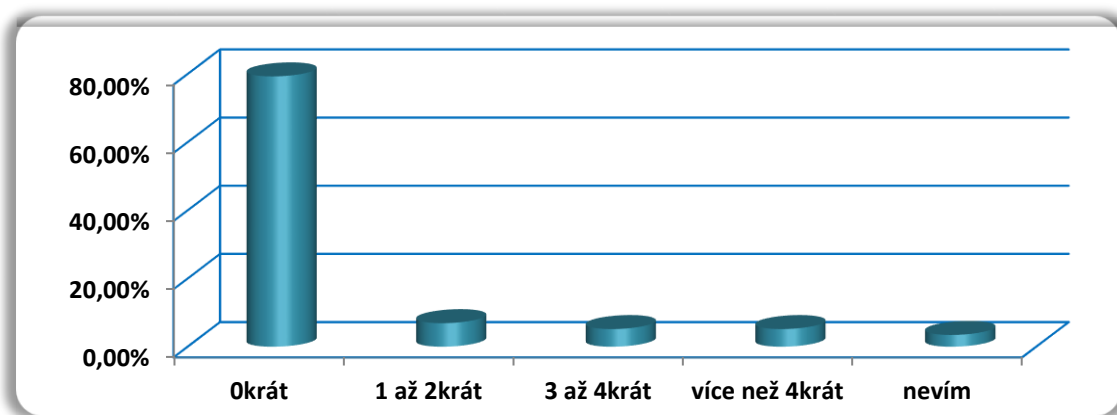
*„Sám jsem tam nebyl. Ve třídě byl mnohokrát.“*

*„Individuálně ne, ale se třídou mnohokrát.“*

*„Nikdy.“*

*„Já ani jednou, ale on byl u nás třikrát.“*

Výsledky jsou shrnuty v grafu č. 5:



Graf 5: Četnost návštěv žáků u speciálního pedagoga

#### **Chtěl/a bys speciálního pedagoga navštívit? (Proč?)**

I zde vyšla odpověď ne právě moc pozitivně. Většina žáků jasně odpověděla, že nemá zájem školního speciálního pedagoga navštívit, protože prý nemají problémy. Evidentně je to nastavením celého systému, který je momentálně zaměřen spíše na práci s kolektivy. Dále se možná žáci stydí za to, že by ho i navštívit chtěli.

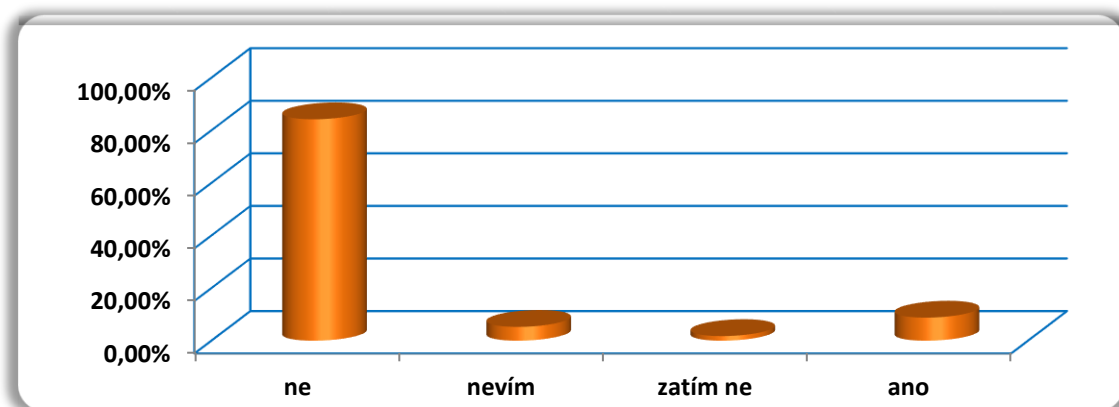
Příklady odpovědí:

*„Ne, nemám potřebu, ale mohl by nás navštívit on.“*

*„Nemám důvod proč.“*

*„Ne, nemám důvod.“*

*„Ne.“*



Graf 6: Chtěli by žáci navštívit speciálního pedagoga?

### **Jak jsi se dozvěděl/a o školním speciálním pedagogovi?**

V otázce informovanosti žáků o přítomnosti školního speciálního pedagoga ve škole proběhlo ve většině případů vše tak, jak mělo. Tedy žáci byli informováni svými učiteli/učitelkami, popřípadě se školní speciální pedagog přišel představit do jejich třídy osobně. Překvapivé byly odpovědi, kde žáci psali, že se o tom, že speciálního pedagoga ve škole mají, dozvěděli z tohoto dotazníku. Taková (ne)informovanost samozřejmě v pořádku není.

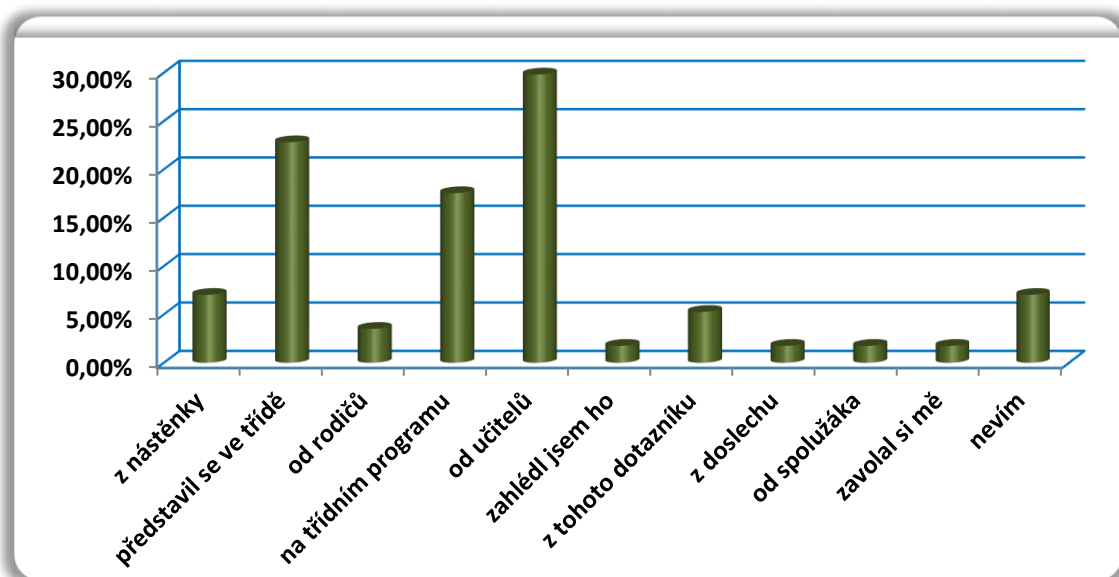
Příklady odpovědí:

*„Paní učitelka nám to řekla.“*

*„Od paní učitelky a od mamky.“*

*„V páté třídě jsem byla slovně šikanovaná a doporučila mi ho i má učitelka.“*

*„Když přišel minulý rok k nám do třídy.“*



Graf 7: Zdroje informací o přítomnosti speciálního pedagoga ve škole

### Co se ti líbí na práci vašeho speciálního pedagoga?

Odpovědi na tuto otázku byly dosti rozmanité. Bohužel to asi nebyla pro děti lehká otázka, nejčastěji se totiž objevila odpověď „nevím“, popřípadě odpověď „nic“. Častou odpovědí na otázku, co se dětem na práci školního speciálního pedagoga líbí, byly „hry“ či něco ve smyslu zábavných aktivit a podobně. To se jistě týká práce s kolektivy. Jinak byly ale odpovědi celkově hezké, pozitivně laděné, nikdo to nezlehčoval. Vše je zpracováno v grafu.

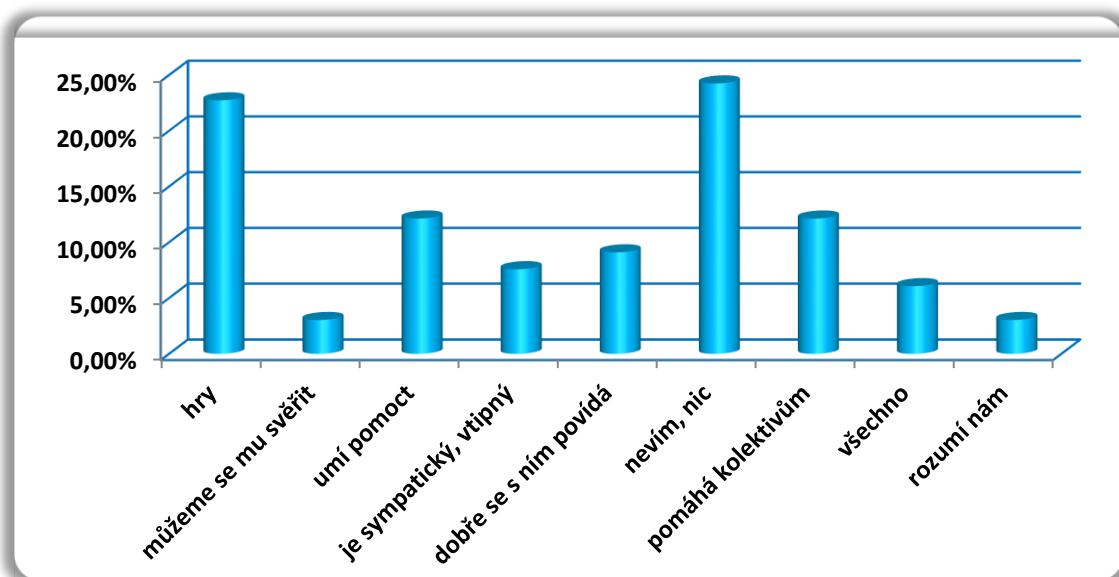
Příklady odpovědí:

*„Hry, seznamování se, pomohl nám se víc spřátelit.“*

*„Má zábavné programy.“*

*„Je hodný a umí vše vysvětlit.“*

*„Je sympatický.“*



Graf 8: Co se žákům líbí na práci školního speciálního pedagoga

### Proč je podle tebe speciální pedagog ve škole?

Nejčastější odpovědi dětí na otázku, proč ve škole speciální pedagog je, je obecně pomoc dětem. Je pozitivní, že takto samy děti funkci speciálního pedagoga vnímají.

Velice zajímavé, a to ne moc pozitivně, byly odpovědi typu, že je školní speciální pedagog pro ty „nenormální“ děti, pro psychicky narušené děti a podobně. Potvrzuje se tedy to, že návštěvy u školního speciálního pedagoga dítě určitým způsobem stigmatizují, jak již naznačil konkrétní etoped v jednom z rozhovorů výše.

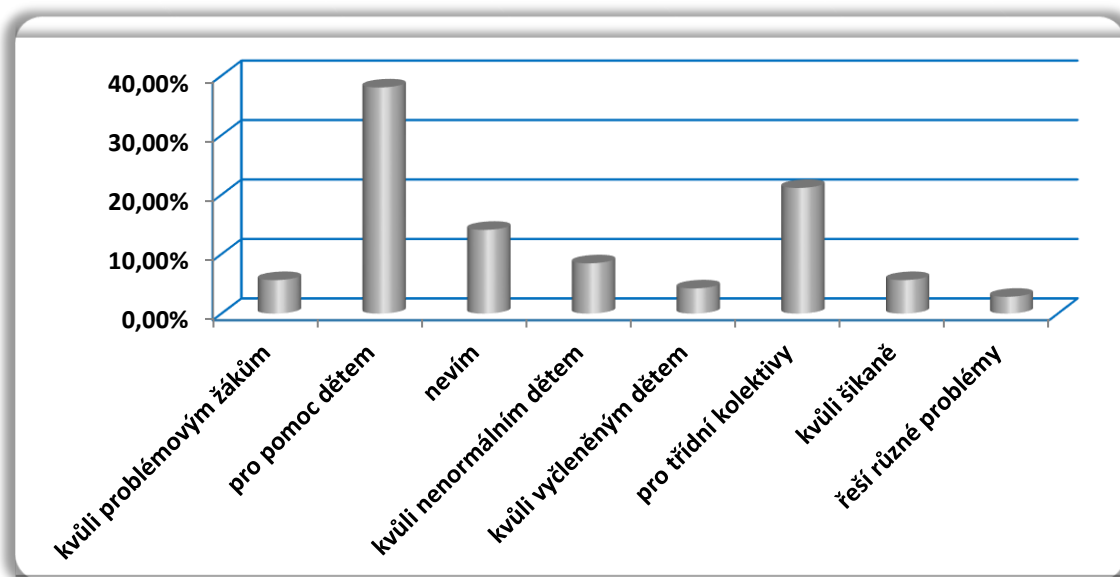
Příklady odpovědí:

*„Aby pomáhal dětem.“*

*„Kvůli dětem, které se neshodly se třídou.“*

*„Kvůli tomu, že mají děti nějaké problémy.“*

*„Aby pomáhal dětem s psychickým problémem.“*



Graf 9: Proč je podle dětí speciální pedagog ve škole

### 13.1 Shrnutí dotazníků pro žáky, interpretace výsledků

Jak bylo zmíněno již výše, z dotazníků vyplývá, že je momentálně školní speciální pedagog zaměřen spíše na práci s třídními kolektivy. Většina dětí vypověděla, že u školního speciálního pedagoga na individuální konzultaci nebyla vůbec a zároveň, že by ho ani navštívit nechtěly, protože ho nepotřebují -> nemají žádné problémy. Může to souviset i s tím, že v otázce: proč je speciální pedagog ve škole, některé děti napsaly, že kvůli nenormálním a psychicky narušeným dětem. Jeden z etopedů v rozhovoru řekl, že musí vymýšlet různé jiné alternativy („výmluvy“), kam dítě odchází, aby neprozradil, že jde právě k němu. Mezi spolužáky by to bylo bráno jako něco divného a od toho se tedy speciální pedagog snaží děti uchránit. Tato myšlenka se skutečně potvrdila v dotaznících vyplněných dětmi. Je tedy potřeba do budoucna intenzivně pracovat na tom, aby děti vnímaly školního speciálního pedagoga tak, že může pomoci komukoli a není na tom nic zvláštního, není to dítě jiné, než ostatní.

Proto se nejspíš také objevilo tolik záporných odpovědí na otázku, zda by chtěly děti školního speciálního pedagoga navštívit. I kdyby chtěly, tak to nejspíš už z principu nepřiznají. Bojí se odmítnutí a posměšků od ostatních dětí.

Nicméně otázku, proč školní speciální pedagog je ve škole, jasně vyhrála odpověď, aby pomohl dětem. Od učitelů byla na stejnou otázku nejčastější odpověď, aby pomohl učitelům. Můžeme si to vyložit dvojím způsobem. Buď si školního

speciálního pedagoga chce tak trochu každá z těchto skupin „usurpovat“ pro sebe. Ovšem druhá možnost (pravděpodobnější) je, že byl školní speciální pedagog, jeho funkce a náplň práce, popsán tak dobře, že každý z dětí i učitelů usoudil, že tam je školní speciální pedagog právě pro něj. To je dobré znamení.

Obecně z dotazníku pro děti nevyšlo nic záporného proti školnímu speciálnímu pedagogovi. Podle dětí je to člověk (na různých školách) příjemný, sympatický, rozumí jim, pomáhá jim a především se dětem celkově líbí práce s třídními kolektivy. Vyjadřují se ve smyslu, že neměly ve třídě dobré vztahy a že jim s tím školní speciální pedagog pomohl. Kromě toho že tedy vidí výsledky jeho práce, baví je také průběh, jak s nimi školní speciální pedagog pracuje. Hodně dětí napsalo, že se jim líbí hry a zábavné aktivity, které s nimi školní speciální pedagog dělá.

Co se týče informovanosti o pozici školního speciálního pedagoga, nejčastěji se děti dozvídají o jeho působení ve škole od učitelů a od speciálního pedagoga samotného. To je velmi pozitivní a je vidět, že když už škola svého speciálního pedagoga má, snaží se, aby o něm děti věděly a mohly využívat jeho služeb.



## 14 Závěrečné vyhodnocení a možná doporučení

První výzkumná otázka se zabývá spoluprací etopeda/speciálního pedagoga s učiteli. Hypotéza v tomto případě zněla: Učitelé dávají etopedovi podklady a návrhy pro práci s určitými žáky, popřípadě s třídními kolektivy.

Tato hypotéza byla výzkumem potvrzena. Etopedi/speciální pedagogové se v podstatě shodli na tom, že „zakázky“ pro práci s dítětem či třídním kolektivem přicházejí nejčastěji od vyučujících. Po třídním programu či konzultaci s dítětem etoped/speciální pedagog zpracuje své poznatky a následuje zpětná vazba učiteli, aby věděl, jak se třídou či jednotlivcem pracovat dál. Co se týče četnosti spolupráce učitelů se školním speciálním pedagogem, je to na každé škole jiné. Jistě je to dáno celkově atmosférou ve škole, ale i osobností speciálního pedagoga.

Druhá výzkumná otázka se zabývá již samotnou prací školního speciálního pedagoga s dětmi, konkrétně, zda pracuje častěji s dětmi individuálně či s celými kolektivy. Hypotéza zahrnovala informaci, že se školní speciální pedagog věnuje více práci s třídními kolektivy. Přestože na jedné škole mi speciální pedagog sdělil, že se třídním programům nevěnuje, i tak z dotazníků jasně vyplynulo, že celkově ze všech tří škol se jednoznačně pracuje nejvíce právě s třídními kolektivy.

Na jedné ze škol etoped zmínil, že si sám uvědomuje, že se třídním kolektivům věnuje více než individuální práci, jedním dechem ale dodal, že by tuhle skutečnost do budoucna rád změnil.

Z provedených výzkumů vyplývá několik doporučení. Jedním z nich je jednoznačně zvýšit počet speciálních pedagogů na školách. Kromě toho s tím souvisí i zvýšení úvazků školních speciálních pedagogů. Je zřejmé, že to není záležitost několika měsíců, nicméně do budoucna by bylo jistě potřebné se nad tím více zamyslet. Tuto skutečnost vnímají i zástupci jednotlivých výzkumných souborů. Stejný názor totiž mají sami někteří speciální pedagogové, učitelé a nakonec i samotné děti. Speciální pedagogové vnímají nedostatek času pro všechnu svoji práci, která by byla ještě potřeba, ale již na ni jejich úvazek nestačí. Učitelé by potřebovali častější spolupráci a žáci by byli také rádi, kdyby jejich speciální pedagog byl ve škole častěji. Opět se zde musí zopakovat znásobení potřeby školních speciálních pedagogů vznikající s tlakem na inkluzivní vzdělávání. Mění se zákony upravující vzdělání učitelů, ale i přijímání dětí s různými specifickými vzdělávacími potřebami a podobně, nikdo již ale nemyslel na tyto odborníky v našich školách a na zajištění jejich financování.

Dalším doporučením je jednoznačně větší snaha o to, aby dítě navštěvující školního speciálního pedagoga tím nebylo stigmatizováno. Neměla by existovat žádná negativní nálepka pro toho, kdo služeb speciálního pedagoga využívá, naopak by se to mělo stát naprosto běžnou věcí, službou, kterou může využít „beztrestně“ každý.

## 15 Závěrečné shrnutí

Cílem diplomové práce bylo ověřit efektivitu práce etopeda na základních školách. Tímto směrem byla také diplomová práce vedena a psána. Jde-li o efektivitu práce, je zde mnoho různých ukazatelů, podle kterých lze dané kritérium hodnotit. Důležitým faktorem ovlivňujícím efektivitu práce jednotlivých etopedů/speciálních pedagogů je jejich osobnost, tedy osobnostní předpoklady pro práci školního speciálního pedagoga. Pro efektivní práci ve škole je totiž nutná spolupráce učitelů a dále je samozřejmě potřebné získat si nějakým způsobem důvěru žáků školy. To vše se řídí mimo dalších faktorů právě osobností speciálního pedagoga.

Maximální „vysněné“ efektivitu je možno docílit spoluprací všech učitelů a všech žáků na školách ve spojení se vzdělaným, zkušeným a angažovaným speciálním pedagogem. Všichni tito zmínění lidé mají svůj vlastní názor a nikdo jim nemůže přikazovat, aby se školním speciálním pedagogem spolupracovali. Aby mohlo dojít k získání si důvěry dětí i učitelů, k prohloubení spolupráce a zvýšení efektivitu práce školního speciálního pedagoga, bylo by také zapotřebí, aby byl školní speciální pedagog zaměstnán na vyšší úvazek, než pouze dva a půl dne v týdnu (to je zjištěné maximum ze zkoumaných škol).

Z této diplomové práce tedy vyvstal závěr, že práce školních speciálních pedagogů/etopedů je efektivní a je velmi důležitá. Hned na začátku výzkumu se ale narazilo na jinou překážku a to na jejich velký nedostatek v našich školách. To, že je jejich práce efektivní potvrdil i fakt, že všichni zúčastnění by rádi měli speciální pedagogy/etopedy na škole více dní v týdnu a stáli by tedy o větší spolupráci, než jakou jim teď časové možnosti nabízejí. Jde tedy o to, že je stále málo škol, kde vůbec speciální pedagog/etoped je, a když už ho zaměstnat mohou, tak ale jen na velmi malý úvazek.

Cíl práce byl splněn, efektivita byla zjištěna ze všech zúčastněných stran, nicméně výše popsaný problém je skutečně akutní a měl by být co nejdříve řešen.

Práce speciálních pedagogů ve školách je evidentně přínosná. Jejich pomoc si chválí obecně žáci i učitelé.

## Literatura

- ČERMÁK, Michal. *Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva*. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-903473-8-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-562-4.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-x.
- HORÁK, Josef. *Výchovné problémy současné školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-537-0.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Komunikace s rodiči problémových žáků*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-650-8.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
- LANGOVÁ, Marta. *Psychologické aspekty školního poradenství*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-719-2.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.
- SEKERA, Julius. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-072-3.
- SOCHŮREK, Jan a Květuše SLUKOVÁ. *Stručný úvod do základů metodologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. ISBN 978-80-7372-943-1.
- STANKOWSKI, Adam. *Pedagogická terapie - možnost nebo nutnost?*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-149-8.

- TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-87414-02-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-763-5.
- VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-629-1.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
- *Zákony, MŠMT ČR. MŠMT ČR* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>