

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Žaneta Honigová

Školní speciální pedagog a jeho vztahová síť na základní škole

**The school special educator and his relationship network at the primary
school**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Školní speciální pedagog a jeho vztahová síť na základní škole“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci, dne 13. 04. 2023

.....

Žaneta Honigová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Petře Jurkovičové, za odborné vedení mé práce, za její čas, cenné poznámky a připomínky a také za možnost častých osobních konzultací. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 Legislativní rámec rovného přístupu ke vzdělávání v České republice	11
1.2 Integrace vs. inkluze	13
1.3 Inkluze a její chápání v jiných zemích	17
1.4 Školní poradenské pracoviště	20
1.4.1 Služby poskytované školou	21
1.4.2 Členové poradenského pracoviště	22
1.4.3 Podpůrná opatření	25
2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....	30
2.1 Činnosti speciálního pedagoga	30
2.1.1 Depistážní činnost.....	31
2.1.2 Diagnostická a intervenční činnosti.....	31
2.1.3 Metodická a koordinační činnost.....	32
2.2 Kvalifikace speciálního pedagoga	33
3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG A VZTAHOVÁ SÍŤ ŠKOLY	34
3.1 Vedení školy a školní speciální pedagog.....	36
3.2 Pedagogové a školní speciální pedagog	37
3.3 Zákonný zástupce a školní speciální pedagog.....	38
3.4 Žák a školní speciální pedagog.....	41
II. PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	43
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady	43
5 POPIS VÝZKUMNÉ METODY	45
5.1 Kvantitativní výzkum	45
5.2 Výzkumný soubor.....	46
5.3 Metoda sběru dat	48
5.4 Analýza dat.....	49
5.5 Interpretace zjištěných výsledků	78
6 DISKUZE	80
ZÁVĚR	82

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	88
SEZNAM TABULEK.....	89
SEZNAM GRAFŮ	90
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	92
ANOTACE	99

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá školním speciálním pedagogem a jeho vztahovou sítí na základní škole. Popisuje způsob komunikace se všemi zainteresovanými osobami a samotnou pozici školního speciálního pedagoga na základní škole. V současné době prochází školství v České republice procesem transformace jejímž cílem je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům stejné možnosti pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělávání a zajišťovala každému jedinci uplatnění práva na rozvoj individuálních předpokladů. V souvislosti se vzděláváním hovoříme o inkluzi jako o trendu současné společnosti, jeho transformace probíhá na celostátní úrovni ve všech vyspělých zemích. V našem prostředí se inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání věnuje řada odborníků jako je např.: Laurenčíková, Hečková, Bittmanová, Lechta, Mrázková, Svoboda, Zilcher, Tannenbergová, Kucharská aj.

Stejně tak jako jsme obklopeni nejnovějšími technologiemi, tak se vyvíjí i naše myšlení, schopnosti, dovednosti či adaptabilita. V 21. století, převládá demokracie a liberalismus. Proto dnes můžeme hovořit o pojmech, jako je inkluze a inkluzivní vzdělávání. Snažíme se školství a jeho systém posunout do nové etapy vývoje, kde mají všichni stejné podmínky a nikdo není upozadován. Všichni mají stejnou startovací čáru pro život. Člověk je považován za nejvyšší hodnotu s vlastní osobitostí, schopností, individuální krásou, která není ovlivněna postižením, etnickým původem či sociálním postavením. Naše podmínky tohoto vývoje jsou na rozdíl od jiných států Evropy, jako je např. Finsko stále ovlivněny minulým režimem, ve kterém byly osoby se speciálními vzdělávacími potřeby segregovány a vyučovány společně. Neexistovala žádná sociální podpora, mnohdy byly tyto osoby označeny za nevzdělatelné, a tudíž se jim žádného vzdělání ani nedostalo. Smutné je, že i dnes, i když žijeme v době, ve které převládá rovnost a svoboda myšlení a jednání, se setkáváme s lidmi, kteří se přizpůsobovat nechtějí a považují jedince se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním za opožděné a za jedince, kteří vzdělávací systém „zdržují.“ Na jedné straně vidíme stát skupinu osob, která je solidární, chce pomáhat a která svou morální integritu a projevuje profesionálním jednáním. Zatímco na druhé straně stojí osoby, které by k těmto jedincům přistupovaly v intencích segregace. Otázkou těchto dvou odlišných názorů zůstává, co za nimi stojí? Výchova, vlastní projevy chování či nedostatečné vzdělání? Samotné osobnosti školního speciálního pedagoga, jenž se řadí k pomáhajícím profesím. Lze připsat několik základní determinantů a předpokladů,

jako jsou empatie, důstojnost, inteligence, motivace, snaha tvořit kvalitní prostředí, ochota se vzdělávat, hodnotový žebříček apod.

Diplomová práce se zakládá na souboru teoretických východisek, které jsou základem pro navazující praktickou část práce. V teoretické části se věnujeme problematice inkluze, legislativnímu rámci, rozdílu mezi inkluzí a integrací, školnímu poradenskému pracovišti, školnímu speciálnímu pedagogovi a vztahové síti školního speciálního pedagoga.

V praktické části představíme cíl a předpoklady výzkumu, průběh výzkumu a použitou metodologii. Předmětem výzkumné části je zmapovat aktuální situaci v okrese Bruntál. Práce si klade za cíl prozkoumat jaké vztahy ke školnímu speciálnímu pedagogovi ve školní instituci převládají, jaká je jejich pozice a jak je tento odborník vnímán všemi zainteresovanými osobami. Pod pojmem zainteresované osoby si lze představit veškeré osoby, které přichází do kontaktu se školním speciálním pedagogem a ovlivňují jeho práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V následující kapitole se zaměříme na problematiku inkluzivního vzdělávání. Inkluzi terminologicky vymežíme a zaměříme se na význam a vývoj inkluze ve společnosti. Rozlišíme mezi integrací a inkluzí, porovnáme inkluzi s ostatními zeměmi, v závěru kapitoly se zaměříme na školní poradenské pracoviště a podpůrná opatření která s naší problematikou souvisí.

Spravedlnost a rovnost jsou témata, která se v současnosti dostala do popředí zájmu společnosti. Zásadní otázkou však zůstává, jak těžké může být posouzení, do jaké míry jsme spravedliví, nebo naopak nespravedliví. Toto téma je v oblasti institucionálního vzdělávání poměrně zásadní a mnohdy má také zásadní vliv na socializaci dětí, žáků a studentů. Téma rovnosti příležitostí a spravedlnost v české vzdělávací politice rozvinul Národní program rozvoje vzdělávání. V současnosti se inkluze a s ní spojené inkluzivní vzdělávání řadí k nejvíce diskutovaným fenoménům v celosvětové pedagogice a přináší hned několik otevřených otázek a nejasností (Lechta, 2010).

Jednou z otázek inkluzivního vzdělávání je rozpor a vztah mezi inkluzí a integrací. Základní principy inkluze vymežila Deklarace ze Salamanky z roku 1993 a Úmluva OSN o právech osob s postižením z roku 2006. Tyto dokumenty umožňují jedincům s postižením navštěvovat běžné školy v co nejbližší vzdálenosti svého bydliště a zároveň vyžadují, aby byly respektovány individuální vzdělávací potřeby každého jedince. Úmluva OSN o právech osob s postižením vyžaduje, aby: „*všechny děti měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.*“ (OSN, 2006, čl. 24).

Inkluzi, z lat. slova *inclusio*= zahrnutí, lze označit za dlouhodobý a nekončící proces, ve kterém vždy záleží na škole, zda bude proces úspěšný. Vychází z individuálního přístupu pedagoga k žákovi jako k mimořádné osobnosti, kde je nejen výuka, ale i celá organizace školy soustředěna na využití žákova potenciálu a spolupráci s ostatními. Odlišnost žáka inkluzivní škola nevnímá jako přítěž, snaží se jej rozvíjet. Hlavním cílem inkluze je tedy připravit žáka na kvalitní a úspěšný život. Z výzkumů obecně vyplývá, že úspěšnost inkluzivního vzdělávání souvisí mimo jiné i se samotným přijetím konceptu inkluze jak odbornou, tak i laickou veřejností. Negativní postoje mohou být překážkou v realizaci inkluzivního vzdělávání. Tyto postoje často vycházejí z nedostatku informací či z předsudků. Ke zmíněným předsudkům patří např. tvrzení, že inkluze je určena zejména minoritním

skupinám nebo pouze jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčovou roli při zavádění inkluzivního vzdělávání pak hrají především pedagogové a jejich postoje k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání (Tannenbergová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání podle Evropské agentury (2017, s. 6)¹ předpokládá „*skutečnou změnu jak na úrovni politiky, tak na úrovni praxe, pokud jde o vzdělávání. Studenti jsou umístěni do centra systému, který musí být schopen rozpoznat rozmanitost žáka, přijmout je a reagovat na ně. Inkluzivní vzdělávání si klade za cíl reagovat na zásady efektivity, rovnosti a spravedlnosti, kde je rozmanitost vnímána jako přínos. Studenti musí být rovněž připraveni zapojit se do společnosti, získat smysluplné občanství a uznat hodnoty lidských práv, svobody, tolerance a nediskriminace.*“

Mezi základní principy společného vzdělávání Tannenbergová (2016) stejně jako právní dokumenty národního a nadnárodního charakteru uvádí:

- 1) **Princip humanismu a demokracie** – inkluze jako přirozený důsledek lidských práv a demokratické společnosti;
- 2) **Princip heterogenity** – různorodost jako přirozená cesta;
- 3) **Princip spolupráce** – přirozené soužití všech jedinců ve společnosti;
- 4) **Princip regionalizace** – školu navštěvují všechny děti z jejího okolí;
- 5) **Princip otevřenosti a efektivit** – promyšlené a efektivní vzdělávání v prostředí školy je otevřeno všem dětem;
- 6) **Princip individualizace** – vzdělávání proces akceptuje potřeby každého jedince tak, aby se mohl rozvíjet;
- 7) **Princip celistvosti** – **rozvoj** žáka v intelektových, sociálních, tělesných a dalších složek.

Prostřednictvím osobnostních a profesních kompetencí pedagogických pracovníků českého společného vzdělávání se Národní pedagogický institut (NPI) v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi² od 1. 4. 2017 do 31. 12. 2022 snažila zvýšit podporu společného vzdělávání u všech zainteresovaných osob a posílit tak kompetence pedagogických pracovníků. Celkem bylo do projektu zahrnuto 355 mateřských škol, základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Po celou dobu probíhaly v rámci projektu informační semináře. V rámci projektu Podpora rovných příležitostí a v souladu s cíli Strategie 2030+ podporuje

¹ [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2017\)596807](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2017)596807)

² <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/o-projektu>

MŠMT více než 400 škol s vyšším poměrem sociálně znevýhodněných žáků po celé ČR. Projekt je plánován na období let 2022–2026 a jeho primárním cílem je připravit a realizovat řešení vedoucí ke snižování rostoucích nerovností ve vzdělávání. Navazuje na zkušenosti, které Národní pedagogický institut České republiky zaznamenal.³

1.1 Legislativní rámec rovného přístupu ke vzdělávání v České republice

Klíčový moment národního rozvoje inkluzivního vzdělávání je spjat s přijetím mezinárodní Deklarace ze Salamanky na konferenci ve Španělsku, která je považována dle Ainscowa a Césara (2006) za nejznámější dokument, který se ve speciálním vzdělávání vůbec objevil. Rovný přístup je v České republice zaručen především Ústavou ČR, Úmluvou o právech dítěte (1991), školským zákonem, vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., vyhláškou č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění a metodickými pokyny.

Reformu v českém školství odstartovalo především vydání Bílé knihy (2001), do té doby byly děti rozdělovány na vzdělatelné a nevzdělatelné. Národní program Bílá kniha 2001 definovala východiska vzdělávací politiky a pracovala s koncepcí společného vzdělávání v ČR. Jednou z podstatných norem se stává celoživotní vzdělávání pro všechny včetně nadaných a znevýhodněných jedinců. Nacházíme zde myšlenky společného vzdělávání. Cíle jsou založené na tzv. klíčových kompetencích, jsou však zatím velmi obecné (Růžička a kol., 2020).

Michalík a kol. (2015) vymezují klíčové kompetence, ke kterým řadí schopnost komunikace, práce s informacemi, práce v týmu či umění kompetence a vědomosti adekvátně využít apod. Později bylo zavedení klíčových kompetencí označeno za jeden z velkých milníků v moderních dějinách českého školství. Řada opatření nebyla vůbec realizována v důsledku nedostatku financí, metodické podpory a informovanosti. Šlo spíše o formální realizování bez metodické podpory, kdy školy nebyly dostatečně připraveny na reformu (Michalík a kol., 2015, s. 10).

Poté co nebyl dokument realizován nastalo období, ve kterém vznikala řada dokumentů, které řešili různé oblasti. Namísto toho, aby došlo k implementaci Bílé knihy, vznikaly dokumenty, které se překrývaly nebo nahrazovaly dokumenty předchozí. Od roku 2005 školství upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

³ <https://www.edu.cz/npo/projekt-podpora-rovnych-prilezitosti/>

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který odstraňuje nerovnosti ve vzdělávání a přinesl nový pojem „speciální vzdělávací potřeby“. V §16 školský zákon stanoví, že: „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*“ Ředitel je povinen do své školy přijmout všechny děti, žáky a studenty bez rozdílu (§38, odst. 7 Školského zákona).

Školský zákon v § 16, odst. 6 a 7 umožňuje žákům se SVP:

- vzdělávání jeho obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem;
- vytváření podmínek, které toto vzdělávání umožní;
- poradenskou pomoc školy a ŠPZ;
- škola bezplatně žákovi poskytne k užívání speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky.

Zároveň v roce 2005 bylo školství posíleno předložením vládního návrhu na vydání zákona č. 198/2009 Sb., „*o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů,*“ který poslanecká sněmovna v roce 2008 schválila (též antidiskriminační zákon).

Česká republika koncepci inkluzivního vzdělávání přijala na Valném shromáždění OSN v roce 2009 ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Tato úmluva vyzývá k rovnému přístupu ve vzdělávání dětí se SVP a požaduje, aby běžné školy vzdělávaly všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální a jazykové (MPSV, 2020)⁴. První rámcový dokument zaměřený na rovný přístup všech osob ve vzdělávání zajišťoval Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)⁵ v letech 2010–2013, který přestože byl vládou schválen, zůstal pouze v přípravné fázi a k jeho realizaci nikdy nedošlo (Felmanová, 2010). V roce 1992 vláda schválila vůbec první národní plán, dnes hovoříme již o sedmém plánu, (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025)⁶ který má za cíl podporovat integraci osob se ZP. V roce 2010 vláda ČR schválila Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, který navazoval na

⁴ <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

⁵ https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/napiv.pdf

⁶ <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993) a zajišťoval právo na vzdělání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě bydliště žáka a vytvoření adekvátních podmínek, které naplní speciální vzdělávací potřeby (Michalík, Balserová, Felcmanová, 2015). Jako reakce na vývoj a nové výzvy v oblasti strategického řízení vzdělávací politiky byl v roce 2014 připravován dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Autory bývá označován jako reakce a návaznost na neúspěšnou Bílou knihu (2001) a zaměřuje se na zlepšování vzdělávacího systému. Tento dokument stanovuje priority, o jejichž dosažení bude vzdělávací politika v následujícím období usilovat. Jedná o priority, které se týkají snižování nerovností ve vzdělávání, podpory kvalitní výuky včetně pedagoga.

Další změna, kterou tentokrát přinesla novela školského zákona (2016), v §16 upustila od medicínské klasifikace příčin znevýhodnění žáka a přešla k pedagogickému modelu, kde popisuje speciální vzdělávací potřeby. Dále školský zákon definuje podpůrná opatření, která byla později definována i vyhláškou č. 27/2016 Sb., v příloze č. 1 (Růžička a kol., 2020).

Cíle vzdělávací politiky jsou rozpracovány v dokumentu „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019–2023*“ (DZ ČR 2019–2023), který je v souladu ve školským zákonem (MŠMT, 2019). Současné inkluzivní vzdělávání probíhá podle dokumentu, který byl vypracován v rámci projektu MAP II ORP Akční plán na 18 měsíců, tj. od 1. 7. 2022 do 31. 12. 2023. Tento dokument zahrnuje aktivity zaměřené na nastavení rovných příležitostí a snížení selektivnosti ve školách, infrastrukturu, aktivity škol a spolupráci (MŠMT, 2022)⁷.

1.2 Integrace vs. inkluze

S pojmem integrace se setkáváme téměř každý den nikoliv pouze v rámci speciální pedagogiky ale i v dalších oblastech jako je např. integrovaný obvod, integrovaná záchranná služba apod. Integrace je typická pro 80. léta 20. století, o inkluzi hovoříme od 90. let 20. století, jako první ji při analýze speciální pedagogiky uvedl Theunissen v r. 1998 (Lechta a kol., 2010). Za prvního uživatele pojmu integrace lze označit prof. Sováka (zakladatele české

⁷ https://www.mapvzdelavani.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-27-409-cs_71.pdf&original=Ak%C4%8Dn%C3%AD%20pl%C3%A1n%20od%201.7.2022%20do%2031.12.2023.pdf

moderní speciální pedagogiky), který jako první tento pojem využil k označení nejvyšší míry zapojení jedince s postižením do běžného každodenního a společenského života (Pro jednotlivé stupně zapojení užíval pojmy inferiorita, utilita, adaptace, integrace). Pozvolný rozvoj vzniku tohoto trendu započal v polovině osmdesátých let minulého století, kdy podstatou vzniku byla myšlenka, že znevýhodněné děti, žáci a studenti nejsou vyloučeni z běžných škol a školských zařízení. Kysučan (1996) již v ke konci 90 let věděl, že k předpokladům úspěšné integrace není potřeba aktivita jen samotného žáka s postižením, ale i jeho širokého okolí, jako jsou učitelé, vrstevníci, rodiče, ředitel školy, či školská administrativa. Integrovaný přístup Slowík (2016) popisuje jako hledání cesty, která slouží k maximální možné integraci osob do majoritní společnosti, v níž vzdělávací instituce přizpůsobuje své standardizované požadavky. Tento pojem převážně chápeme jako systém opatření, který umožňuje speciální výchovu v rámci běžných škol (Kysučan, 1996, s. 70).

Rozdíl mezi inkluzí a integrací Lechta (2016) popisuje v koncepci inkluzivní edukace jako heterogenní skupinu osob. A to ve smyslu toho, že se edukace při inkluzi účastní široké spektrum lidí nikoliv pouze žáci se zdravotním postižením. Školy by měly přijímat všechny děti bez rozdílu. Jako hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí uvádí, že inkluze se pouze lidí s postižením a jeho jejich okolí, ale i jedinců z etnických, jazykových, migrujících, kulturních menšin a sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných jedinců.

Přesto, že se dnes nejedná o pojmy nové, stále neexistuje jedna univerzální definice. Nejen u nás, ale i v dalších zemích se její chápání liší. Tento důsledek fakt se pojí s důsledky je nejen právními, ale i sociálními a finančními. Stále se však ve společnosti setkáváme s nesprávným osvojením a chápáním těchto lež podobných pojmů. Slowík (2007), Pipeková (2010) a Valenta (2014) ve svých publikacích uvádí rozdílné názory na inkluzi a mnohdy je tento pojem implementován jako vylepšení integrace nebo použit jako její synonymum inkluze. S tím však Lechta (2016) nesouhlasí a tvrzení vyvrací: „jde o novou kvalitu v přístupu k dětem s postižením, narušením a ohrožením, odlišnou od integrace v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.“. U tohoto procesu není nutné integrování jedince s postižením do společnosti, protože už jsou bráni chápáni jako jejich přirozenou přirozená součástí (Slowík, 2007).

Novosad (2000, s. 20) uvádí, že „v *nejobecnější rovině integrací rozumíme začleňování, či spojování určitých částí v jeden celek. Tím se dotýkáme především řešení problematiky soužití majority, tedy intaktních – zdravých – jedinců, a minorit, tedy lidí se sociálním a zdravotním znevýhodněním.*“

Rozdíl mezi integrací a inkluzí podle Floriana a Black-Hawkins (2011, s.tr. 818):

- 1) Posun v zaměření od toho, který se týká pouze těch jednotlivců, u nichž bylo identifikováno, že mají „další potřeby,“ k myšlence učení se pro všechny (bez dělení na většinu a některé);
- 2) Odmítnutí deterministických přesvědčení o schopnostech (a související idey, že přítomnost některých z nich zastaví pokrok druhých);
- 3) Způsoby práce s ostatními dospělými a jejich prostřednictvím, které respektují důstojnost studentů jako plnohodnotných členů komunity třídy.

Dále Tannenbergerová, Krahulová a kol. (2010, s. 8) uvádí, že „inkluzí není něco, co si musí člověk zasloužit splněním zadaných požadavků, ale automatické právo. Dítě má právo

navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe od první třídy v místě bydliště.“. Tannenbergerová a Krahulová (2010., s. 8) pro lepší orientaci přináší trojdimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací:

Tabulka 1: Trojdimenzionální pojetí

"Inkluze a integrace jsou vesměs pojmy totožné."

„inkluzí je vylepšením integrace, jakousi její lepší variantou“

„inkluzí jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy a je na to také připraven. Nerozděluje děti se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Pracuje se samozřejmostí k heterogennímu složení kolektivu, a každý jedinec se proto stává objektem individualizovaného přístupu.“

zdroj: vlastní zpracování

Integraci lze chápat jako začlenění vyloučené osoby a inkluzi jako uznání rozdílnosti, tedy snahu vyhovět žákově individualitě, jeho potřebám a zároveň vycházet primárně z individuality každého jedince. Anderlíková (2014, s. 45) rozdíl mezi těmito pojmy popisuje následovně:

Tabulka 2: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

<i>Integrace</i>	<i>Inkluze</i>
<i>Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.</i>	<i>Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.</i>
<i>Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.</i>	<i>Odvolává se na lidská práva a požadavky, aby školy odpovídaly potřebám žactva.</i>
<i>Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez nich.</i>	<i>Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědoma a počítá s ní,</i>
<i>Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.</i>	<i>Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.</i>
<i>Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.</i>	<i>Očekává spolupráci a spolupráčení každého jedince ve společnosti.</i>
<i>Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.</i>	<i>Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.</i>
<i>Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.</i>	<i>Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.</i>

zdroj: Anderlíková, 2014, s. 45

1.3 Inkluze a její chápání v jiných zemích

Inkluzivní vzdělávání předpokládá začlenění všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu při zajištění podmínek pro optimální sociální a kognitivní rozvoj všech žáků (Walterová, 2004, s. 389). V průběhu 19.–20. století dosáhlo speciální školství ve vyspělých zemích vysokého stupně. Index inkluze je příručka, která funguje jako průvodce či sumář otázek inkluze, obsahuje 70 ukazatelů a 2 000 výzev. Tato publikace se člení do několika oblastí, které jsou zohledněny při plánování změny školy na inkluzivní. Zaměřuje se na inkluzivní kulturu, inkluzivní politiku, ale i praxi, která vytváří praktické postupy. Příručka inspiruje školy po celém světě a hledá cestu, která bude školu rozvíjet a podporovat. Celkem je Index inkluze přeložen do více než padesáti jazyků (Tony Booth a Mel Ainscow, 2007).

Rozvoj inkluze v našem prostředí můžeme zaznamenat v průběhu posledních dvaceti let. Lze tedy tento proces označit jako trend, který bývá nejen laickou veřejností, ale i některými odborníky, jak jsme již popsali, nepochopen. Setkáváme s různými názory a polemikami. Otázkou v našem prostředí zůstává, zda je možné mluvit o inkluzi nebo spíše o integraci, zda jsou pedagogičtí pracovníci základních škol na tento proces připraveni, jakým způsobem jsou pedagogičtí pracovníci připravováni a v neposlední řadě jakým způsobem je celý proces inkluze podpořen. V českém vzdělávacím systému je na rok 2023 je připraveno hned několik změn, které mají inkluzi posílit. Hlavní změna, která nás zajímá a koreluje s našim tématem, se týká novely zákona o pedagogických pracovnících. Tato změna má přinést nové ukotvení role provázejícího, uvádějícího, třídního učitele a dalších podpůrných pozic ve školství, jako je v našem případě školní speciální pedagog (Tisková zpráva, 2023)⁸. V současnosti MŠMT vytvořilo model systémového ukotvení pozic ŠSP a ŠP, tak aby alespoň na částečný úvazek mohli působit v každé základní škole v ČR, je financován a ověřován ve svých parametrech prostřednictvím šablon z OP JAK. od 1. ledna 2025 by mohly být tyto pozice stabilně, dlouhodobě a předvídatelně financovány ze státního rozpočtu.⁹

Očekáváme také změnu u asistentů pedagoga. Tato změna se má týkat nárokovosti asistentů pedagoga, u kterých zůstává otázkou, zda budou asistenti už jen pro žáky s některým druhem postižením jako je např. MP či těžké poruchy chování. Nebudou již doporučováni do VOŠ a do ZUŠ. Tedy po novelizaci v § 5 (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

⁸ Tisková zpráva [online]. Praha, 3. ledna 2023 [06.03.2023]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/tiskova-zprava-rok-2023-v-ceskem-skolstvi-co-nas-ceka-ve-vzdelavaci-politice/>

⁹ <https://www.edu.cz/specialni-pedagog-a-skolni-psycholog-pro-kazdou-zs/#1-co-je-c%C3%ADlem-institucionalizace-podp%C5%AFm%C3%BDch-pozic>

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků s mentálním, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“

Finsko

Pro srovnání uvádíme vzdělávací systém ve Finsku, který bývá oprávněně využíván jako vzorový pro ostatní země, postavení učitelů ve Finsku je upraveno zákonem o úřednících samosprávy č. 604/2003 (Laki kunnallisesta viranhaltijasta), zákonem o státních úřednících č. 750/1994 (Valtion virkamieslaki), zákonem o kolektivním vyjednávání státních úředníků č. 664/1970 (Valtion virkaehtosopimuslaki) a jejich prováděcími vyhláškami.

Odborníci uvádí, že se pravděpodobně jedná o zemi, která má největší počet žáků, jimž je poskytována speciálněpedagogická podpora v souvislosti se začleňováním žáků do běžného vzdělávacího proudu. Vzdělávací systém ve Finsku je považován za vzorový, neboť základním principem veškerého vzdělávání je zásada rovnosti pro všechny. Přispívá k tomu i zrušení kurikula pro ZP děti a jeho nahrazení individuálními vzdělávacími plány žáků, čímž se myslí podpora žáků s jakýmkoli obtížemi v učení (Průcha, 2015).

Zásadní rozdíl mezi českým a finským vzdělávacím systémem je v tom, že žáci nejsou považováni okolím za znevýhodněné, ale za žáky, kteří vyžadují občasnou výpomoc (Itkonen, Jahnukanen, 2007 in Zichler, 2019). V České republice dělíme žáky podle míry podpory do pěti stupňů, čímž se zdánlivě blížíme finskému modelu, který je rozdělen do tří stupňů podle intenzity a množství podpory (obecná, intenzivní a speciální podpora). I když ve Finsku existují i školy speciální, statistiky uvádí, že se na běžných školách vzdělává až 99,7 % dětí, na speciálních školách je vzděláváno pouze cca 5 000 žáků (cca 2 % všech dětí) (Národní rada pro vzdělávání, 2014).

Inkluzivní vzdělávání se zde postupně vyvíjí od konce druhé světové války. Rok 1985 byl klíčovým momentem z pohledu integrace ve formě zavedení speciálních vzdělávacích a učebních osnov a speciálních vzdělávacích potřeb na ZŠ. Objevily se zde první případy úspěšné integrace žáků, kdy jako první byli integrováni žáci s mentální retardací. V roce 1997 byli tito žáci po dlouhé segregaci v ústavech zařazeni do systému vzdělávání. Reforma školské legislativy v roce 1998 a nový zákon č. 628/1998 (zákon o základním vzdělávání), zajišťovaly rovnost a stejné podmínky všech jedinců v rámci povinné školní docházky. Od tohoto okamžiku docházelo ke snižování počtu speciálních škol a postupně rostl počet speciálních tříd v běžných školách. V současné době je důraz kladem na pedagogy, významně se mění nároky na jejich profesi. Na základě národního plánu se speciální vzdělávání od roku 2011 stalo nedílnou součástí hlavního vzdělávacího proudu (závěrečná zpráva, 2013). Za vzdělávací systém odpovídá Ministerstvo školství a výkonným orgánem

je Rada pro vzdělávání, která do škol zavádí inkluzi. Důraz je těmito orgány kladen i na připravenost budoucích učitelů (Kartous, 2015).

Kartous (2015) popisuje zásadní principy finského systému, jak inkluze funguje:

- silná společenská a politická poptávka;
- inkluze jako celospolečenský přístup, který snižuje sociální a ekonomickou nerovnost;
- propojenost státní správy;
- vzdělávací systém s přesahem do běžného sociálního dění rodiny;
- připravenost a podpora učitelů;
- propracovaný systém PO;
- systémem poskytované speciální podpůrné programy -> podpora specifických skupin v populaci (Romové, imigranti).

Zatímco co v České republice je speciální vzdělávání poskytováno dětem, u kterých se již obtíže v učení vyskytly, ve Finsku se této situaci snaží předcházet. Již v preprimárním vzdělávání vyhledávají děti, u nichž se riziko výskytu obtíží může objevit. Toto komplexní pojetí odborníci z Finska považují za jednu z hlavní příčin úspěchu celého školství a úspěchů žáků v mezinárodních evaluacích PISA (Programme for International Student Assessment). Zvýšené nároky jsou kladeny i na pedagogické pracovníky, kteří musí být zároveň i speciálními pedagogy (Průcha, 2015).

1.4 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je u nás zřizováno jako součást základního, středního nebo vyššího odborné vzdělávání a poskytuje poradenské služby žákům, kteří jsou v edukačním procesu znevýhodněni z důvodu zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

V případě, že u žáků dojde k situaci, kdy jedinec potřebuje poradenskou pomoc, je škola prostřednictvím odborníků schopna zabezpečit služby pomoci a podpory pro své žáky, pedagogy a zákonné zástupce. Podle složení lze rozdělit ŠPP do dvou modelů podle zapojených odborníků (Kucharská a kol., 2013).

1. Model základní

V tomto modelu jsou služby zajišťovány odborníky, výchovným poradcem (VP) a školním metodikem prevence (ŠMP), popř. může být tento model doplněn o třídní učitele, učitele výchov apod.

2. Model rozšířený

Tento model se odvíjí od velikosti a možností škol. K základnímu modelu jsou připojeni další odborníci jako je např. školní psycholog (ŠP) či školní speciální pedagog (ŠSP).

Ve velmi malém počtu jsou do rozšířeného modelu zapojeni i **sociální pedagogové** (pouze v 1 %). Působení těchto odborníků na školách je v současné době možné jen díky podpoře zřizovatelů školy. Tato profese nevychází od MŠMT, ale od MPSV, je tedy legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a stále čeká na legislativní ukotvení školským zákonem. Ani školní speciální pedagog ještě u nás není na škole samozřejmostí, ale spíše bonusem. Za zřízení ŠPP zodpovídá ředitel školy (Kucharská, 2013).

Zajištění a průběh poradenských služeb by mělo být na školách realizováno bez jakýkoliv rušivých podnětů, které by výsledky práce mohly zkreslovat. Tato ŠPP by měla být zřízena samostatně v klidné části školy a místnosti by měly být snadno dostupné pro všechny zainteresované osoby. Také by zvolené místo mělo být materiálně a technicky vybaveno (Metodický materiál, Strategie 2030+).

1.4.1 Služby poskytované školou

Školní poradenské pracoviště slouží jako komplexní odborná psychologická a speciálněpedagogická pomoc žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Podle Kucharské (2013. s. 23) řeší oblasti:

- 1) výukových obtíží;
- 2) výchovných problémů;
- 3) vývojových obtíží žáka.

Spolupráce je založená na vzájemné interakci mezi rodiči, poradenskými pracovníky školy a dalšími odborníky, kteří pracující ve škole.

1.4.2 Členové poradenského pracoviště



Obrázek 1: Členové poradenského pracoviště

Zdroj: vlastní zpracování

Výchovný poradce je pedagogický pracovník školy. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů* uvádí v příloze č. 3 výčet standardních činností **výchovného poradce**, ke kterým patří:

1. Poradenské činnosti (kariérové poradenství a pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, depistáž, zprostředkování orientační diagnostiky, spolupráce se ŠPZ, příprava podmínek pro vzdělávání žáků s SVP);

2. Metodická a informační činnost (zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pro pedagogy, metodická pomoc a zprostředkování odborných informací v oblasti kariérového rozhodování žáků, práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky, shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči, vedení písemných záznamů apod.).

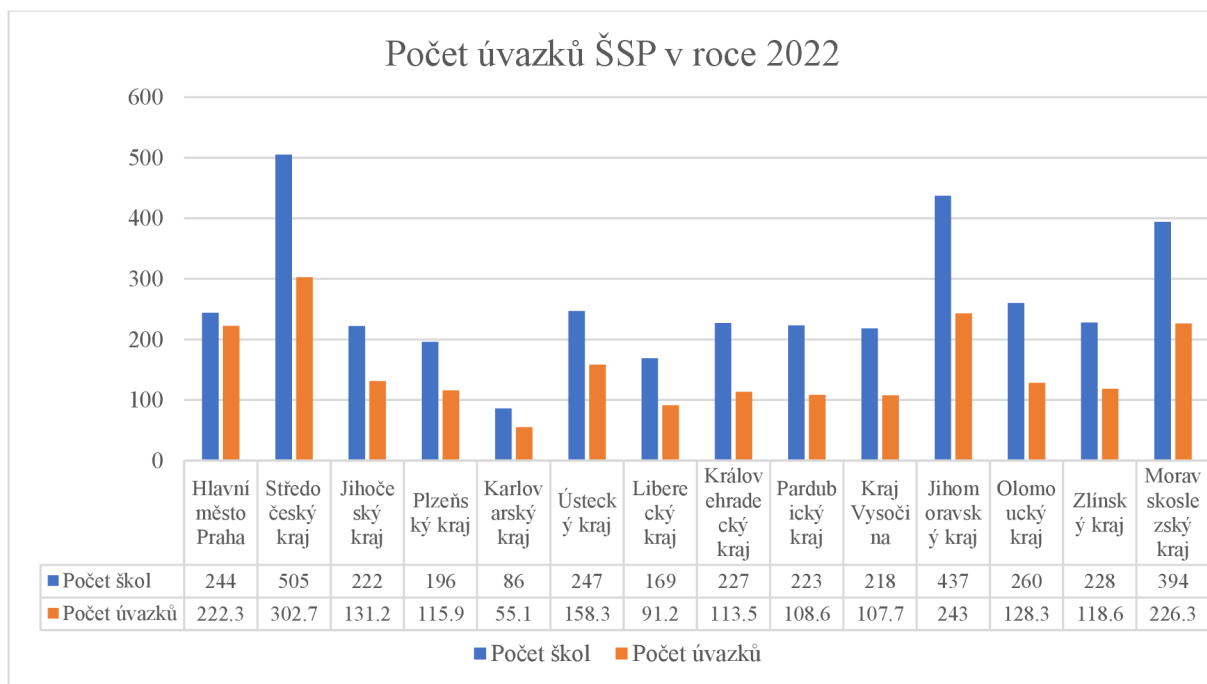
Pozice výchovného poradce je ustanovena na každé základní a střední škole. Většinou se jedná o učitele, který v rámci svého úvazku plní úkoly v oblasti poradenství (Pipeková, 2010). Kvalifikaci VP získává studiem v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu 250 hodin. K hlavním činnostem Michalík a kol. (2015) řadí koordinaci všech pedagogů při tvorbě IVP, kontrolu zpracovaného IVP, dohled nad realizací PO danému žákovi a koordinaci školy a ŠPZ, případně dalších institucí, které jsou součástí vzdělávání žáka. Dále se podílí na vytváření vhodných podmínek pro žáky s OMJ, na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (Kucharská, 2013).

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence (ŠMP) řeší otázky v oblasti prevence rizikového chování. Většinou se opět jedná o pracovníka z řad učitelů, kteří jsou absolventi rozšiřujícího studia v rozsahu 250 hodin, které je určeno k výkonu práce v oblasti prevence sociálněpatologických jevů. K jejich hlavním činnostem patří mapování výskytu rizikového chování na škole (násilí, šikana, záškoláctví, alkohol, vandalismus apod.), podílí se na preventivním programu školy, sleduje účinnost preventivního programu školy a poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence (Kucharská, 2013). V katalogu podpůrných opatření Michalík a kol. (2015) řadí k jeho činnostem také vytvoření podmínek pro integraci žáků se SPUCH ve škole a připisuje ŠMP klíčovou roli při vzdělávání dětí, žáků a studentů. Úspěch jeho činnosti závisí na úrovni jeho odborných znalostí a kompetencí. Podrobné a úplné kompetence a povinnosti školního metodika prevence jsou stanoveny taktéž vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů v příloze č. 3.

Školní speciální pedagog a školní psycholog

Pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa je u nás stále ve svém vývoji. Mnoho škol na našem území tyto pozice v rámci ŠPP zřízené nemá, jejich počet se však pomalu zvyšuje. MŠMT chce nyní nastavit systém tak, aby byla profesní stabilita cílem procesu Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic na škole (MŠMT, červen 2022).



Graf 1: Počet úvazku ŠSP v roce 2022

Zdroj: MŠMT (2022)

Od roku 2016 jsou podpůrní pedagogičtí pracovníci na školách financováni v rámci poskytovaných podpůrných opatření (PO) 2.–5. stupně, dále ze státního rozpočtu a z ESF. Spolu se školním psychologem je školní speciální pedagog ve škole k dispozici pro žáky s SVP a plní především koordinační funkci komunikace, spolupráci s rodiči a také pedagogy a dalšími odbornými pracovníci (Jucovičová, Žáčková 2008).

Školní psycholog je součástí poradenského týmu na školách a podílí se na systému komplexní péče o žáky, kteří při vzdělávání vyžadují SVP nebo se aktuálně nachází v situaci, ve které potřebují pomoc a podporu při vzdělávání. V systému školství je tato pozice poměrně nová a v porovnání ostatními pozicemi na škole je méně častá. Legislativně je tato pozice opatřena Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ, ve znění pozdějších předpisů, která k činnostem školního psychologa řadí diagnostiku, depistáž (screening), konzultační, poradenské, intervenční a metodické práce.

Školní psycholog se podílí se na prevenci v oblasti výukových obtíží, krizové intervenci (např. úmrtí v rodině, těžké stresové situace aj.), pečuje o nadané žáky a žáky cizince, zjišťuje sociální klima ve třídě, podílí se na vyšetření žáků při zápisu do 1. ročníku, podílí se na osvětě, vede konzultační a intervenční pomoc pro žáky/zákonné zástupce, pedagogy (např. metodická pomoc pro třídní učitele, pracovní semináře) a vede o svých činnostech dokumentaci (Kucharská, 2013).

Navzdory tomu, že pozice **školního speciálního pedagoga** a školního psychologa zatím nejsou ve všech školách ustanoveny, jejich činnost je ukotvena vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Pipeková a Bartoňová (2010) k hlavním činnostem řadí zredukování negativních výchovných výukových problémů ve škole.

Školy, které vzdělávají větší procento žáků s OMJ, SVP či žáků ze SZ prostředí, zaměstnávají další poradenské pracovníky, nebo spolupracují s externími pracovníky, jako je logoped nebo sociální pedagog. Jak bylo zmíněno, služby sociálního pedagoga využívají primárně školy, na kterých je vyšší podíl žáků ze sociálně nepodnětného prostředí, tedy žáků znevýhodněných. Tito pracovníci poskytují poradenské služby žákům i jejich rodinám (Kendlíková, 2016).

1.4.3 Podpůrná opatření

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, jež jsou uvedeny v § 16 odst. 9 školského zákona. V § 2, odst. 1., se lze dočíst že, „*podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.*“ V přechodném ustanovení této vyhlášky v § 31 odst. 1 je zmíněno, že „*Školy poskytují podpůrná a vyrovnávací opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, do doby zahájení poskytování podpůrných opatření podle této vyhlášky, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky.*“

Vyrovnávacími opatření se rozumí využívání pedagogických či speciálněpedagogických metod a postupů, které jsou poskytovány individuálně v rámci výuky (vyhláška č. 73/2005 Sb.). Michalík a kol (2015, s. 57) podpůrná opatření definuje jako „*širokou škálu organizačních opatření, pedagogických dovedností, individualizaci přístupu, speciálněpedagoogické metody, vše spojené s určitou mírou nárokovosti a nutných úprav organizace a obsahu vzdělávání, případně i s vyšší finanční náročností.*“

Žáci, u nichž byly diagnostikovány SVP mají právo být vzdělávání s využitím PO, které žákům dávají rovné příležitosti pro úspěch. Jedná se o komplex opatření, které lze využít na MŠ, ZŠ, SŠ a ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, kdy podmínkou je vždy informovaný souhlas zákonného zástupce. V praxi představují konkrétní popis doporučení ke vzdělávání žáků se SVP.

Podpůrná opatření jsou dále definována ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., v § 16. Podpůrná opatření podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. v §16, odst. 2 spočívají v následujících činnostech:

- 1) *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;*
- 2) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;*
- 3) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;*
- 4) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;*
- 5) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;*
- 6) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;*
- 7) *využití asistenta pedagoga;*
- 8) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo;*
- 9) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření můžeme podle odst. 2, rozdělit do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, které lze kombinovat (zákon č. 561/2004 Sb.).

1. stupeň

PO prvního stupně podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. spočívají: „*v minimálních úpravách, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.*“ Podpůrná opatření prvního stupně vždy navrhuje a poskytuje škola bez normované finanční náročnosti, tzn., že nevyžadují žádnou zvláštní institucionální podporu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

PO spočívá v přímé podpoře žáka ve výuce, kde probíhá individualizovaná pomoc učitele. Pokud podpora dlouhodobě nepostačuje, učitel vypracovává plán pedagogické podpory (PLPP), který je komplexnější a obsahuje popis potíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V plánu pedagogické podpory jsou stanoveny cíle podpory a způsob vyhodnocování, zda byl cíl splněn. PLPP sestavuje nejčastěji třídní učitel, který žáka zná, na základě rozboru žakových prací, pozorování, hodnocení, sociálního zázemí či rodinné situace (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

K vyrovnání mírných obtíží žáka ve vzdělávání patří např. respektování osobního pracovního tempa, změna zasedacího pořádku, skupinová a kooperativní výuka, využívání různých forem hodnocení, podpora sebehodnocení apod. Jde tedy o využití běžně dostupných metod, forem a hodnocení výuky, které mohou sloužit i jako prevence.

Michalík a kol. (2015) tato podpůrná opatření definují i jako prevenci, která může zamezit rozvoji patologických jevů. Pokud obtíže u žáka přetrvávají déle, než tři měsíce je jeho zákonnému zástupci nebo zletilému žákovi doporučena návštěva ŠPZ za účelem posouzení jeho SVP.

2. stupeň

Podpůrná opatření druhého stupně jsou primárně určena žákům, u kterých pedagogické postupy již nepostačují. Mnohdy jsou tato opatření nastavena pro žáky s opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím, u žáků s SPUCH, v případě oslabené sluchové či zrakové funkce, řečových obtíží, u žáků s mírnými projevy PAS apod. Valenta (2018) uvádí, že se jedná o žáky s oslabením kognitivního výkonu, kteří nejčastěji odpovídají dolnímu pásmu intelektových schopností tzn., že žák selhává v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Na základě žádosti zákonného zástupce ŠPZ provádí vyšetření a následně vydává Doporučení PO ve vzdělávání a Zprávu ke vzdělávání žáka se SVP, které musí ředitel školy schválit. Vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka, jako podpůrný nástroj škola zpracovává závazný dokument **individuální vzdělávací plán (IVP)**, který je součástí dokumentace žáka ve školní matrice a lze jej kdykoliv během roku doplňovat a upravovat. IVP obsahuje údaje o druhu a stupni PO, identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

SVP mají mírnější projevy a lze je kompenzovat využitím pomůcek a zařazením předmětu speciálněpedagogické péče, který zahrnuje reedukační a kompenzační aktivity v rozsahu 1 hodiny týdně. Odborníci nejčastěji uvádí opatření, která se týkají organizace

výuky (úprava zasedacího pořádku, přestávek mezi hodinami, psaní, plánování apod., využívání didaktických a speciálněpedagogických pomůcek, zvětšené výukové materiály, psaní na PC, úpravu hodnocení atd.) (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Stanovená doporučení jsou ve spolupráci ŠPZ vyhodnocována. Od tohoto stupně PO je vzdělávání žáků financováno ze státního rozpočtu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3. stupeň

U podpůrných opatření třetího stupně ŠPZ nejčastěji stanovuje u žáků s LMP, žákům se závažnými specifickými poruchami učení (SPU), poruchami autistického spektra (PAS), percepčním a tělesným postižením (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Tato podpora většinou vyžaduje viditelné úpravy v průběhu vzdělávání, které zasahují do organizace práce se třídou, a je nutné využívat speciálních forem, metod, postupů a individuálního hodnocení žáka. Stejně jako u předchozího stupně PO je zde nutné využívat speciální učebnice, didaktické pomůcky, pedagogickou intervenci, nově snížit počet žáků ve třídě, upravit výstupy a obsah vzdělávání, či využít předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu 2 hodiny týdně. Od třetího stupně lze nově využít i asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka a využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání o rok (Michalík a kol., 2015).

4. stupeň

U čtvrtého stupně se opatření stejně jako ve stupních předchozích realizují na základě doporučení ŠPZ. Při individuální integraci žáka do běžné školy jsou vyžadovány úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání s podporou IVP, v případě, kdy je žák vzděláván na škole samostatně zřízené pro žáky s SVP, je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje využívání speciální učebnic, didaktických kompenzačních, rehabilitačních pomůcek, přítomnost dalšího pedagogického pracovníka či asistenta pedagoga, tlumočnicků znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, zajištění prostředků alternativní a augmentativní komunikace (AAK), včetně úpravy pracovní prostředí apod. (Michalík a kol., 2015).

5. stupeň

Podpůrná opatření pátého stupně vyžadují nevyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu a výstupů vzdělávání, hodnocení, forem a metod výuky. Učivo je modifikováno

v některých případech i redukováno. Obdobně jako ve čtvrtém stupni je i zde nutné využívat speciálních didaktických pomůcek a učebnic, upravit prostředí a pracovní místo žáka, případně využít AAK apod. (Michalík a kol., 2015).

Tento stupeň PO je využíván u žáků s těžkým či kombinovaným postižením a jejich organizace a metody výuky jsou individuální (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Současný výchovně vzdělávací systém za pomoci inkluzivního přístupu vytváří podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naplnění těchto podmínek se uskutečňuje za pomoci odborníků, kteří své služby poskytují ve školském poradenském zařízení nebo školním poradenském pracovišti. V roce 2005 vstoupil v platnost školský zákon, dle něhož žáci s SVP v rámci inkluzivního vzdělávání mohou navštěvovat spádovou školu v blízkosti svého bydliště. Začala tak nová etapa vzdělávání žáků se SVP, která odstraňuje nerovnosti ve vzdělávání.

Školní speciální pedagog na škole představuje odborníka ve svém oboru tzn., že se snaží vytvářet vhodné podmínky pro děti, žáky a studenty se SVP. Jeho činnost primárně spočívá spolu s výchovnými poradci v poradenské podpoře žáků. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů, školní speciální pedagog vykonává činnosti, které jsou zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se SVP a všech ostatních žáků, kteří potřebují podporu a péči při výchovně vzdělávacím procesu. Komunikuje s vedením školy, žáky, zákonnými zástupci, pedagogy, ŠPZ a dalšími odborníky podle potřeby. Svě činnosti musí písemně dokumentovat, a to v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. Výzkumy potvrdily, že školy, které speciálního pedagoga zaměstnávají, vytváří kvalitní podmínky pro všechny žáky ve vzdělávacím systému (Šafranová in Knotová, 2014).

2.1 Činnosti speciálního pedagoga

Jak bylo již v předchozí podkapitole zmíněno, školní speciální pedagog je odborník, který poskytuje poradenské služby nejen žákům se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, žákům nadaným, ale i pedagogům a zákonným zástupcům. Náplň jeho práce je základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů, vymezena prostřednictvím standardních činností ŠPP. Kromě vyhlášky standardně náplň práce stanovuje také ředitel školy, ve které je ŠSP zaměstnán, na základě druhu práce sjednaného v pracovní smlouvě. Náplň jeho práce se vždy odvíjí od velikosti školy, počtu žáků se SVP, profesních zkušeností, kompetencí apod.

Dlouholetí odborníci v této profesi, kteří vychází ze své zkušenosti, jsou přesvědčeni, že zaměstnávání ŠSP na škole je výhodou. Snižuje podle nich zátěž pedagogicko-

psychologických poraden a speciálněpedagogických center. Jako jednu z hlavních výhod činnosti ŠSP ve škole uvádí úzkou spolupráci a vzájemné vztahy s učiteli, vedením a AP přímo ve škole. Významně tak ovlivňují školní klima a spolupráci všech osob (Kendíková, 2016).

V katalogu podpůrných opatření (Baslerová, 2020) standardní činnosti školního speciálního pedagoga konkretizuje následovně:

2.1.1 Depistážní činnost

Při této činnosti ŠSP vyhledává žáky se SVP či rizikem jejich vzniku. „Depistáží se rozumí vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich následné zařazení do speciálně pedagogické péče. Tato činnost dále vyžaduje osobní dokumentaci žáka, anamnézu a záznamy z pozorování a od pedagogů, vše následně slouží jako podnět pro preventivní opatření ve škole i v rodině (Knotová, 2014, s. 65).

2.1.2 Diagnostická a intervenční činnosti

Tato činnost plynule navazuje na depistáž. ŠSP shromažďuje informace o schopnostech a dovednostech žáka včetně analýzy údajů (osobní a rodinná anamnéza), jež se podílejí na školní úspěšnosti žáka. Provádí orientační speciálněpedagogickou diagnostiku a při výskytu obtíží žáka dochází k intervenci a podporuje ho při sestavování předmětu speciálněpedagogické péče podle ŠPZ (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Intervenční činnost spočívá v zajištění krátkodobé či dlouhodobé individuální práce se žákem, která dle Baslerové (2015, s. 154):

- zajišťuje speciálněpedagogické činnosti, činnosti reedukační, kompenzační nebo stimulační apod.;
- podílí se na vytvoření IVP a průběžně jeho výsledky vyhodnocuje a navrhuje úpravy;
- upravuje školní prostředí žáka, zajišťuje speciálně didaktické pomůcky;
- zajišťuje průběžnou komunikaci se zákonnými zástupci;
- poskytuje speciálněpedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy;
- podílí se na kariérovém poradenství;
- konzultuje s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť;

Cílem těchto činností je konkrétní vytyčení hlavních problémů a stanovení individuálního plánu podpory zahrnujícího druh, rozsah, frekvenci, trvání intervenčních činností v rámci školy (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Zajišťuje komunikaci se zákonnými zástupci, pedagogy, poskytuje jim konzultace, ve kterých je seznamuje s podpůrnými opatřeními. Zdůrazňuje význam a přínos vyšetření žáka, jehož škola bude na základě výsledků podporovat. Intervenční činnost zajišťuje individuální práci se žákem, která spočívá v reedukační, vzdělávací a stimulační činnosti, individuální práci se žákem, zajištění speciálněpedagogické činnosti se skupinou žáků a podílí se na tvorbě IVP pro žáky s SVP. Je přítomen u zápisu žáků do 1. ročníku, poskytuje reedukační kompenzační a stimulační činnosti žákům se SVP) (Knotová, 2014). V každém případě se jedná o reedukaci, která je přizpůsobena konkrétním potřebám dítěte. Jak zmiňuje Pipeková (2010, s. 16) „*Pokud se objeví u dítěte ve školním věku SPU, které je zapotřebí odstraňovat, je účelné vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost.*“

2.1.3 Metodická a koordinační činnost

Tato činnost spočívá v přípravě a úpravě podmínek pro integraci žáků se SVP. Ve prospěch žáka se SVP poskytuje součinnost se ŠPZ a dalšími institucemi a odborníky. Podílí se na zkvalitnění péče o žáky se SVP a šíření osvěty. Zajišťuje komunikaci se ŠPZ a dalšími institucemi a odborníky. Metodicky vede, koordinuje asistenty pedagoga a sleduje spolupráci asistentů pedagoga a pedagogů (Knotová, 2014, s. 70). Dále se podílí na vytváření školních vzdělávacích programů, IVP a cílem rozšířit a zkvalitnit služby pečující o žáky se SVP. Metodicky vede pedagogické pracovníky školy a nabízí jim možné způsoby úpravy forem a metod výuky podle druhu a stupně postižení a nabízí jim jejich zařazení do výuky pomocí využívání didaktických materiálů a speciální pomůcek (Kendíková, 2016).

Kucharská (2013) odděluje odbornou a metodickou podporu pracovníků školy při vytváření IVP pro žáka a činnosti školního speciálního pedagoga podle heterogenity škol. Zatímco ve školách speciálních se speciální pedagog zaměřuje na činnosti ve prospěch žáka se ZP, ve škole základní pracuje i se žáky, u kterých je riziko vzniku SVP, a se žáky s přechodnými vzdělávací problémy. Školní speciální pedagog může být zároveň učitel v dané škole, může pracovat současně i v SPC či PPP, ba dokonce může pracovat i jako soukromá osoba (Kucharská, 2013).

Podílí se na úpravě školního prostředí a vytváření školních vzdělávacích programů. IVP a PLPP s cílem zkvalitnit služby na zajištění didaktických materiálů a učebnic. Účastní se rovněž metodických setkání v PPP (Metodický materiál, Strategie 2030+).

2.2 Kvalifikace speciálního pedagoga

V zákoně č. 563/2004 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a o změně některých zákonů se v § 18 uvádí, že odbornou kvalifikaci speciální pedagog získá **absolvováním akreditovaného magisterského studijního programu** v oblasti pedagogických věd **zaměřené na speciální pedagogiku**. Jde zejména o obory studijního programu Speciální pedagogika (např. studijní program Speciální pedagogika – obory speciálně-pedagogická andragogika, speciální pedagogika, rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení), obor učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, vychovatelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, vychovatelství pro speciální zařízení, učitelství pro speciální školy, studium speciální pedagogiky – učitelství na speciálních školách. Dále dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, lze získat doplňující studium v programu celoživotního vzdělávání, které trvá 350 hodin a vyučuje se na Univerzitě Karlově, Masarykově univerzitě a Univerzitě Palackého (Metodický materiál, Strategie 2030+).

Rozsah jeho přímé práce je dán vyhláškou č. 75/2005 Sb., *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů*, která říká, že rozsah přímé práce je určen v rozmezí 20–24 hodin za týden (konkrétní rozsah určuje ředitel školy). O nepřímé pedagogické činnosti rozhoduje ředitel školy na základě zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., dle § 22 odst. 2).

V profesním rozvoji je speciální pedagog ovlivněn řadou faktorů, významnou roli hraje dosažitelnost profesního sdílení s ostatními kolegy ve školách a možnost dalšího vzdělávání, a to včetně supervize. V mnoha případech se potvrdilo, že ŠSP, kteří mají předchozí zkušenosti i v jiném speciálněpedagogickém oboru, mají pro tuto pozici dobrý startovací můstek (Kucharská, 2013).

3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG A VZTAHOVÁ SÍŤ ŠKOLY

Předpoklad efektivního vztahu a komunikace je ve školských a poradenských službách více než žádoucí. Má však na zainteresované osoby zvláštní nároky, na které by měli být odborníci ve svém oboru připraveni. Osobnost pracovníka v tomto případě hraje zásadní roli a ovlivňuje veškeré interakce ve skupině. Měl by to mít vždy na paměti a vystupovat v souladu s konvencemi, které některým jedincům činí obtíže. Neměl by zapomenout na to, že v jeho profesi existuje jen tenká hranice mezi soukromím a prací. Mnohdy u do své profese příliš angažovaných a zapálených pracovníků hrozí rušivý vztah, který je ovlivněn nadbytečnou kontrolou nad klienty, v našem případě žáky a obětováním se pro klienty/žáky. Tyto způsoby mohou ovlivnit nastavené hranice mezi odborníkem a žákem, avšak odborník by měl vždy respektovat autonomii jedince. Ne nadarmo se říká, že někdy méně je více (Kopřiva, 2006).

Integrace klade na osobnost učitele vysoké nároky a pouhé nadšení pro pomoc žákovi s SVP nepostačí. Významným faktorem, který osobnost učitele ovlivňuje je profesionální připravenost a postoj k integraci. Dále je integrace významně ovlivněna i pedagogickým sborem školy jako celku, s tím spojená schopnost komunikace mezi učiteli navzájem. Podle některých odborníků by neměl být učitel do práce se žákem nikdy nucen (Šmeralová a kol., 2017).

Výše zmíněné aspekty mohou mít vliv na celkový psychický stav odborníka, u nichž v takové případě hrozí syndrom vyhoření. Syndrom vyhoření mnohdy hrozí u odborníků začátečníků, kteří se do své práce příliš zapálení. Kopřiva (2006) v souvislosti se syndromem vyhoření zmiňuje několik oblastí, které pomáhají stres zvládat:

1) Životní styl

- Zdravý životní styl ovlivňuje kvalitní spánek, strava či pohyb. Neměli bychom zapomínat na své koníčky, aktivity a společenský život.

2) Mezilidské vztahy

- Tato oblast je mířena na osobní vztahy, na které by odborník neměl zapomínat.

3) Přijetí sebe samého

- Postoj, jež vyžaduje člověk vůči sobě samému, kde nejdůležitější klient pro odborníka je on sám. Potřeba přijmout sebe a akceptovat se je základní oblastí

dobrého pracovníka v poradenské profesi. Pokud nepřijme sebe samého nemůže adekvátně pomáhat a podporovat své klienty.

Jeden z hlavních činitelů, který ovlivňuje náplň a formu práce je samotná osobnost ŠSP. Kucharská (2013, s. 44–45) popisuje základní osobnostní rysy, které by měl ŠPP mít, aby byla jeho práce ve škole úspěšná:

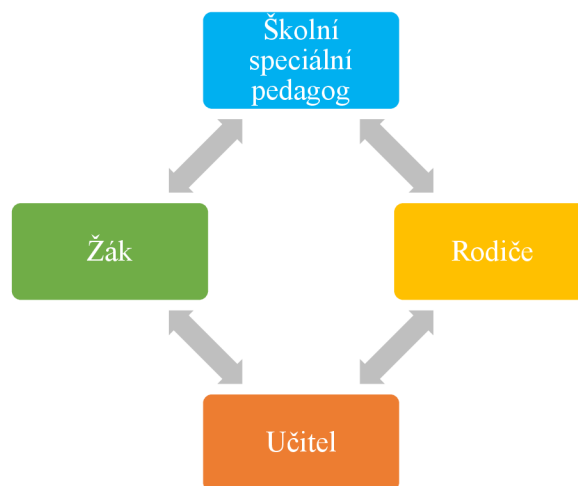
- 1) *empatii*
- 2) *schopnost naslouchat*
- 3) *komunikace a spolupráce*
- 4) *týmovost*
- 5) *přiměřené sebepojetí a schopnost sebereflexe*
- 6) *flexibilita a pružnost*

Pozice školního speciálního pedagoga do sítě školy vstoupila poměrně v nedávné době, v mnoha školách tato pozice doposud vybudována není. Často je také tato pozice nepochopena či odmítána např. na tzv. výběrových školách. Rozdílné názory přetrvávají jak u učitelů, tak vedení školy. Mnohdy si učitelé myslí, že je úkolem školního psychologa je hodnotit jejich práci, říkat, co dělají špatně apod. (Kucharská, 2013).

Činnosti, které speciální pedagog provádí podléhají vztahu ke všem lidem, kteří s ním přichází do kontaktu. V případě školního speciálního pedagogika se primárně jedná o vedení školy, veškerý pedagogický sbor školy, žáky a jejich zákonné zástupce. Slowík (2010) ve své knize zdůrazňuje, že spolupráce pedagogů je založená na vzájemné důvěře a flexibilním přístupu k organizaci výuky, uplatňování vyučováním forem a metod výuky, kvalitní týmové spolupráci či práci ve školním kolektivu. V našich školách tato podmínka úplně zajištěna není, proto by se hlavními iniciátory při zajišťování a naplňování potřeb dětí a žáků při realizaci inkluze měli stát rodiče. Týmová spolupráce mezi rodinou a školou je tak základním prvkem kvalitního a úspěšného vzdělávání všech žáků. Povinnosti rodiče při zajištění podpory však vyplývají i z legislativy a z povinnosti jednat v nejlepším zájmu dítěte. Proto, aby byla zachována rozhodující úloha rodičů ve výchově, je třeba vytvoření a uskutečňování spolupráce školy a zákonných zástupců dětí, žáků a studentů. Přitom samozřejmě není možné z těchto vzájemných vztahů vylučovat ani samotné dítě, žáka či studenta (§ 31 odst. 3 zákona o rodině, § 8 odst. 2 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů).

Úroveň vztahové sítě a spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci je odlišná v důsledku kvality školního klimatu. Narozdíl od minulosti dnes rodiče mohou využívat

různé způsoby, jako je např. osobní setkání, prostřednictvím online prostoru či nástěnky ve škole. Výše ve výčtu činností ŠSP jsme popisovali jeho náplň práce, která není omezena pouze na řešení již vzniklých problémů, ale vychází z předcházení těmto situacím. Soustředí se především na podporu a usiluje o to, aby možné problémy byly zachyceny již v zárodku (Slowík, 2010).



Graf 2: Vztahová síť školy

zdroj: vlastní zpracování

3.1 Vedení školy a školní speciální pedagog

Hlavní management školy se skládá z ředitele/ředitelky školy, zástupce ředitele a vedoucí ekonomického úseku. Tyto osoby se dostávají do prvního kontaktu s rodiči a mnohdy ovlivní celkovou atmosféru školy (Šmeralová, Jeho práva a povinnosti jsou ustanoveny ve školském zákoně v § 164 až § 166. Rozhoduje o individuálním vzdělávání dětí, žáků a studentů. Ředitel školy na začátku školního roku shromažďuje údaje o speciálních učebnicích, kompenzačních pomůckách, které jsou ve škole k dispozici. V ojedinělých případech lze najít odmítavý postoj ředitelů vůči ŠSP, kteří si myslí, že toto pozici na své škole zřizovat nemusí, protože ji nepotřebují. Neuvědomují si však, že ŠSP není na škole pouze pro žáky s SVP, ale je zde i pro žáky nadané či žáky zdravotně znevýhodněné u kterých se mnohou vyskytnout přechodné obtíže spojené např. s dlouhodobým onemocněním (Kucharská, 2013).

Integrabilita je nový pojem, který charakterizuje připravenost školy na přijímání žáků s postižením i bez a jejich efektivní vzdělávání v kolektivu, laicky řečeno otevřenost škol (Šmeralová, 2017). K základním znakům této integrability řadí Hájková (2005) několik faktorů, které ovlivňují zvýšení integrability školy:

přijímání všech žáků ze spádové oblasti;

- dlouhodobá a aktivní spolupráce s SPC a PPP
- v případě potřeby nastavení speciálněpedagogické podpory;
- vyučování žáka se SVP podle IVP;
- přizpůsobení učebního plánu žáka;
- orientace školy na žáka a jeho rodinu;
- umožnění konzultací pedagogům s odborníky;
- na škole jsou zaměstnáni asistenti pedagoga;
- navazování kontaktů mezi rodiči a pedagogy;
- škola využívá moderní principy vzdělávání apod.

3.2 Pedagogové a školní speciální pedagog

Spolupráce školního speciálního pedagoga s pedagogickým sborem při vzdělávání žáků je nezbytná. ŠSP organizuje formální a neformální metodická setkávání a nabízí možná řešení problémových situací. Obecně však vnímáme pohled na inkluzi u pedagogů různě. Mnohdy se odvíjí od typu a velikosti škol. V případě, kdy je na škole pozice ŠSP nová, pedagogové hrají významnou roli při podpoře informovanosti rodičů o ŠSP. Spolu s učitelem se ŠSP také podílí na konzultaci a na analýze doporučení vydaného ŠPZ. Role pedagogů je v procesu inkluze klíčová pro budování třídního klimatu.

Pedagogický sbor jako celek by si měl být vědom změny přístupu, organizace, metod či zařazení nových didaktických metod do plánování své výuky a měli by tolerovat různorodost žáků (Šmeralová, 2017).

Faktory, které ovlivňují očekávání a postoj pedagogů, korelují s dosavadními profesními zkušenostmi pedagogů, s předchozí zkušeností se ŠSP na škole (pokud nějaká byla), s informacemi, které si pedagog vyhledá a v neposlední řadě jsou to samy osobnostní faktory pedagoga. Tyto faktory ovlivní, jakým způsobem pedagog ŠSP přijme, či nepřijme. Jak jsme již popsali, odborníky jsou ŠSP označováni za výhodu a nadstavbu ve škole. V praxi se často setkáváme i s negativní či žádnou zkušeností se ŠSP. Mnohdy je nevnímali jako přínos ale spíše jako zátěž, která měla pouze kontrolní roli a museli svoji pozici na škole neustále obhajovat. V rámci projektu RŠPP–VIP II (2011) bylo zaznamenáno několik negativních zkušeností z pohledu kompetencí (Kucharská, 2013, s. 49):

- Přenášení neúspěchů na PPP – „*tam nic nenapsali, nemám, jak postupovat, neřeším...*“

- „*Třídní učitel požaduje po ŠSP návrh řešení v PPP, má pro rodiče větší váhu, učitel může být z „obliga“, protože vyšetření požaduje někdo jiný než on.*“
- „*Třídní učitel žádá, aby ŠSP domluvil rodičům – učiteli je to nepříjemné, odborník to umí lépe; případně je ŠSP požádán rodiči, aby u učitele zajistili lepší kvalifikaci, toleranci apod.*“
- „*Učitel žádá specialistu, aby domluvil jeho kolegovi-učíteli, aby nebyl na žáka nespravedlivý, přísný, netolerující, neomlouvající, případně chce i po specialistovi, aby přesvědčil kolegu o změně v přístupech k žákovi.*“

Stejně tak jako existují očekávání od učitelů vůči ŠSP, setkáváme se rovněž s očekáváním ŠSP vůči pedagogům. ŠSP odlišují učitele, kteří jsou vnitřně jistí a jsou schopni sebereflexe, schopni pracovat se svou chybou, jsou aktivní a ochotní se vzdělávat. Na druhé straně stojí učitelé, kteří jsou vnitřně nejistí, neochotní svou chybu přiznat, natož ji s někým konzultovat. Spolupráci s těmito učiteli ŠSP hodnotí jako obtížnou (Kucharská, 2013).

3.3 Zákonný zástupce a školní speciální pedagog

Rodič je prvním učitelem dítěte, který je zároveň i odpovědný za jeho harmonický vývoj a předává mu své hodnoty, postoje a normy. Role zákonného zástupce byla v minulosti často upozadována, pro speciální pedagogy byli považováni spíše za přítěž než oporu. Tento trend se však v průběhu let ustálil. Dnes rodiče a speciální pedagogové hledají způsoby, které budou sloužit k obecnému prospěchu dětí (Kysučan, 1999). V současné době je také rodičům legislativně dána poměrně rozsáhlá pravomoc v oblasti nejen výběru školy, ale i sledování vzdělávacích výsledků dítěte apod. Partnerský vztah a vzájemný respekt, tak vede k zefektivnění celého procesu vzdělávání (Kucharská, 2013). Inkluzi obecně spíše podporují rodiče s vyšším vzděláním, vyšším ekonomickým statusem. Postoj k inkluzi je dále relativně nejvíce odmítavý u mladých rodičů do 30 let a u lidí.

Postoje rodičů se liší, často předávají veškerou zodpovědnost školní instituci v oblasti plnění školních povinností a její plnění nechávají na dítěti samotném. Šauerová (2012, s. 76) uvádí faktory, které komunikaci mezi aktéry ovlivňují nejvíce:

- osobnost rodiče/učitele,
- práva a povinnosti,
- zkušenosti,
- způsob výchovy a vzdělávání,

- způsob řešení náročných životních situací,
- vztah k žákovi,
- pojetí cílů výchovy a vzdělávání.

Jako nejčastější důvody vzniku konfliktu na škole dále Šauerová (2012, s. 73–75) uvádí:

- nedostatečné informování o rodičovských právech, které se projevuje nedůvěrou a dysrespektem jak učitele, tak rodiče a neochota učitelů vstupovat do spolupráce s „problémovými“ či příliš angažovanými rodiči v oblasti edukace;
- obtíže v komunikaci s rodiči žáků vlivem jejich orientace práce s dětmi.

Informovaností rodičů o vzdělávacím programu dané školy je ovlivněna míra očekávání obou aktérů, odlišná, očekávání jsou označovány označována za primární zdroj konfliktu a ovlivňují tak negativní sociální klima ve třídě a dítě jehož se dítě se stává prostředníkem. Rodiče mnohdy školy vybírají podle dostupnosti, nikoliv podle jejího programu.

Primární klientelu ŠSP tvoří zákonní zástupci se svými dětmi s SPU, jejichž participace při řešení obtíží žáka je nezbytná. Spolupráce je ovlivněna vztahem rodič, ŠSP a pedagog. Pedagogové zde hrají také významnou roli. Mnohdy práce právě oni potažmo třídní učitelé jsou ti, kteří při řešení obtíží svých žáků nabízí konzultace u ŠSP, který může žákovi i rodině nabídnout podporu. Kucharská (2013, s 70) uvádí ve své publikace několik klíčových faktorů, které ovlivňují míru spolupráce ŠSP s rodiči:

- forma práce ve škole,
- zkušenost s rodiči,
- profesní vzory,
- speciální vzdělání v oblasti práce s rodiči,
- osobní předpoklady pro práci s rodiči apod.

Rozhodující úlohu při utváření sociálních vztahů přebírají rodiče. Jsou odpovědní za výchovu a jejich postoj ke škole ovlivňuje i postoj jejich dětí. Koncepce českého školství předpokládá vztah mezi školou a rodiči (Bartoňová, Pipeková, 2010).

Bezesporu bude spolupráci ovlivňovat to, jak rodiče samotnou školu jako instituci vnímají v kontextu svých zkušeností. Někteří autoři toto vnímání z pohledu školy popisují jako:

- Rodič jako problém

Toto vnímání rodičů je popisováno jako nezájem rodičů o své děti (neučí se s nimi, problémy u žáka způsobuje vliv rodiny apod.). Problémy jsou v tomto případně přeneseny na žáka.

- Rodič jako klient

Rodiče jsou vnímáni jako součást vzdělávání žáka a projevují o jeho vzdělání zájem. Hrozí zde však nedorozumění či nepochopení ze strany rodičů, kteří při zjištění obtíží u svého dítěte předávají zodpovědnost škole a požadují po ní i zajištění odborného přístupu a potažmo i změny.

- Rodič jako partner

Tento pohled je vnímán jako ideální a optimální stav, který vyžaduje zodpovědnost a míru spolupráce na obou stranách. Dochází zde k hledání strategií k řešení problému, ve které budou obě strany spokojeny ve prospěch dítěte (Kucharská, 2013).

Šauerová (2012) podporuje vstřícný a podporující postoj k autoritě, který je zároveň předáván i žákovi. Rodič by se měl vyvarovat hodnocení učitele před žákem, ale konflikt reflektovat přímo učiteli k řešení. Otázkou však zůstává, do jaké míry je učitel profesionál a kritiku přijme a adekvátně na ni zareaguje.

3.4 Žák a školní speciální pedagog

Tento vztah je nejdůležitější a odvíjí se od něho veškeré dění. Stejně jako u předešlých rolí je ovlivněn řadou faktorů. At už to jsou očekávání práce, způsob práce, formy kontaktu apod.

Z hlediska velikosti školy můžeme očekávat, že na menších školách bude kontakt autentičtější a pro žáka možná i příjemnější. V tomto případě se jedná o školu, kde bude stabilní pedagogický sbor a míra koheze ŠSP s žákem přirozenější. ŠSP si je vědom své pozice odborníka a vztah je založen na profesionalitě. Předem by měla být přesně vymezená časová a vztahová hranice a cílem je nezasahovat příliš empaticky. Dále by měl mít ŠSP přesně stanoven, kam má směřovat, a využívat k tomu co nejadekvátnějších metod a postupů. Zároveň si je vědom, že není kouzelník a veškeré možnosti nejsou v jeho silách ani kompetencích, čímž může předejít syndromu vyhoření, který u těchto poradenských profesí hrozí a také se objevuje. Dále rozdělujeme podle toho, jak se žák do kontaktu se ŠSP dostane. Jestli je kontakt zprostředkován přes někoho jiného, tj. přes rodiče, vychovatele, pedagogy apod., kteří u žáka pozorují obtíže ve vyučování nebo v přípravě, jestli se ŠSP iniciuje sám či ho osloví samotný žák, např. když má předchozí zkušenosti se ŠSP z předchozí školy (Kucharská, 2013).

I když tato pozice vznikla teprve nedávno, ŠSP chce aktivně působit na zlepšení své činnosti ve škole, a to v podobě besed, na nichž přestaví svou nabídku služeb apod.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Diplomová práce se zabývá vztahovou sítí školního speciálního pedagoga na základních školách v okrese Bruntál. Hlavním důvodem vzniku diplomové práce bylo zjistit, jaká je vztahová síť školních speciálních pedagogů na základních školách. Zaměřujeme se na náplň práce školního speciálního pedagoga, způsob komunikace školních speciálních pedagogů s pedagogickými pracovníky školy a se zákonnými zástupci.

Je důležité věnovat se tomuto tématu a zjišťovat, jakým způsobem jsou vztahy a komunikace v této institucionální sféře zajišťovány z hlediska účastníků procesu.

V následující kapitole jsou blíže uvedeny a popsány cíle a předpoklady výzkumu, základní informace o zkoumaném souboru, způsobu výběru zkoumaného souboru o sběru a následném vyhodnocení dat.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady

Školní speciální pedagogové jsou dnes již téměř nedílnou součástí vzdělávacího systému. Poskytují výčet služeb, které jsou pro mnohé účastníky stěžejní. Dalo by se říct, že dnešní vzdělávací systém by bez těchto odborníků na mnoha školách vůbec nefungoval. Z pohledu legislativního ukotvení v rámci vzdělávací instituce na mnoha školách zůstává zásadní otázkou způsob financování těchto poradenských pracovníků školy, kteří mnohdy pracují za podpory projektu Evropské unie apod. V současné době je tato otázka stále nedořešená a již několik let je předmětem projednávání na vládní úrovni. Snad se v brzké době podaří najít adekvátní řešení. Další otázkou z pohledu škol a speciálních pedagogů zůstává, jak jsou samotné školy na tuto změnu připraveny, jakým způsobem jsou školní speciální pedagogové hodnoceni ze stran kolegů, jaký je vzájemný vztah těchto odborníků, profesionálů, jaký je obsah a náplň těchto pracovníků apod.

Domníváme se, že pokud chceme zkvalitňovat vzdělávací systém v naší zemi, musíme vytvářet podmínky, na kterých se budou aktivně podílet nejen odborníci, ale i celá společnost. Pokud chceme, aby systém inkluze fungoval i u nás, musí se do tohoto procesu zapojit všichni aktéři, nikoliv pouze speciální pedagogové.

Hlavním výzkumným cílem naší práce je zjistit, jaká je vztahová síť školního speciálního pedagoga na základní škole v okrese Bruntál. Konkrétním zájmem naší praktické části je zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace s těmito odborníky a jaká je jeho pozice na základní škole.

Na základě hlavního stanového cíle byly stanoveny následující **dílčími cíle** práce:

- 1) Zjistit, jakým způsobem jsou školní speciální pedagogové vnímáni zainteresovanými osobami¹⁰ při vzdělávání žáka se SVP.
- 2) Zjistit, jak školní speciální pedagog funguje v rámci vztahové sítě na základní škole.
- 3) Zjistit, jaký je zájem zákonných zástupců o služby, poskytované školním speciálním pedagogem.
- 4) Zjistit, které předchozí zkušenosti školní speciální pedagog označuje jako přínosné a ovlivňující kvalitu jeho služeb.

K výše uvedeným výzkumným cílům byly formulovány následující **výzkumné předpoklady**:

VP 1: Předpokládáme, že většina školních speciálních pedagogů komunikuje a spolupracuje více se žáky než s pedagogy.

VP 2: Předpokládáme, že školní speciální pedagog navazuje kontakt s pedagogy sám, z vlastní iniciativy.

VP 3: Předpokládáme, že rodiče kontaktují ŠSP pouze v krajním případě, kdy si neví rady.

VP 4: Předpokládáme, že zkušenost, kterou má školní speciální pedagog z předchozího zaměstnání, nebo absolvované kurzy z jiného oboru, jsou pro něj nyní velmi přínosné a ovlivňují kvalitu jeho služeb

¹⁰ Zainteresovanými osobami rozumíme všechny osoby, které se podílí na vzdělávání žáka (třídní učitel, ředitel školy, výchovný poradce, školní metodik prevence apod.).

5 POPIS VÝZKUMNÉ METODY

Tato kapitola popisuje kvantitativní výzkum a přibližuje výzkumný soubor, metodu sběru dat, interpretaci a analýzu dat.

5.1 Kvantitativní výzkum

Pro výzkum byla využita kvantitativní metoda dotazníkového šetření, která je velmi oblíbená při získávání dat v pedagogickém výzkumu. Pedagogicky kvantitativně orientovaný výzkum lze definovat jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016, s. 11). Tato metoda je označována jako komplex či soustava předem připravených a formulovaných otázek, které jsou podle logického sledu uspořádány. Položky v dotazníku obsahují uzavřené a otevřené otázky, na které respondent odpovídá písemně. Tento komplex otázek se vztahuje k vnějším a vnitřním jevům. Chráska (2016) vymezuje jako vnější jevy, které se týkají např. názorů učitele na zaváděná organizační opatření, a vnitřní jevy, které jsou zaměřené na postoje, motivy, citové stavy apod.

Mezi přednosti kvantitativně orientované výzkumné strategie z hlediska vztahu k cílům patří podle Chrásky (2007) a Hendla (2005):

- testování a validace teorií;
- umožňuje širší okruh sběru dat, vědeckého i nevědeckého zkoumání;
- data lze zobecnit;
- výzkumník může konstruovat více situací a eliminovat tak působení rušivých proměnných;
- jde o poměrně rychlý a přímočarý softwarový sběr a analýzu dat;
- poskytuje přesná, numerická data;
- výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi;
- je užitečný při zkoumání větších skupin.

Skutil (2011, s. 80). doplňuje, že: „*podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají*“.

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor naší diplomové práce byl vybrán pomocí záměrného výběru, který slouží k výběru respondentů splňujících určitá kritéria. Pro výběr respondentů naší práce byla stanovena následující kritéria:

- umístění školy – okres Bruntál;
- stupeň základní školy– 1. a 2. stupeň základní školy;
- pouze jeden speciální pedagog základní školy.

Naším cílem je zmapovat situaci na Bruntálsku, zaměřujeme se pouze na školy v okrese Bruntál. Podle webových stránek základních školy byl celkový počet základních škol v okrese Bruntál stanoven na 45. Z těchto 45 škol našemu dalšímu kritériu, tj. ZŠ pro 1. a 2. stupeň odpovídá pouze 23 základních škol.

Výzkumným souborem naší práce se tak stalo 23 základních škol, které jsme postupně oslovili. Při určování počtu speciálních pedagogů ve výzkumném souboru vycházíme primárně z počtu škol, tedy jeden školní speciální pedagog na škole.

Výzkumný soubor:

- 1) Mateřská škola a Základní škola Klíček – Krnov
- 2) Základní škola a Mateřská škola Andělská Hora, okres Bruntál
- 3) Základní škola a mateřská škola Dvorce, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 4) Základní škola a Mateřská škola Horní Benešov, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 5) Základní škola a Mateřská škola Jindřichov, okres Bruntál
- 6) Základní škola a Mateřská škola Karlovice
- 7) Základní škola a Mateřská škola Lichnov, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 8) Základní škola a Mateřská škola Osoblaha, příspěvková organizace
- 9) Základní škola a Mateřská škola Třemešná
- 10) Základní škola a Mateřská škola Zátor, příspěvková organizace
- 11) Základní škola Bruntál, Cihelní 6
- 12) Základní škola Bruntál, Jesenická 10
- 13) Základní škola Bruntál, Okružní 38, příspěvková organizace
- 14) Základní škola Bruntál, Školní 2
- 15) Základní škola Břidličná, okres Bruntál
- 16) Základní škola Holčovice, okres Bruntál, příspěvková organizace

- 17) Základní škola Krnov, Dvořákův okruh 2, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 18) Základní škola Krnov, Janáčkovo náměstí 17, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 19) Základní škola Krnov, Smetanův okruh 4, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 20) Základní škola Krnov, Žižkova 3, okres Bruntál, příspěvková organizace
- 21) Základní škola Město Albrechtice, okres Bruntál
- 22) Základní škola Rýmařov, Jelínkova 1, okres Bruntál
- 23) Základní škola Vrbno pod Pradědem, okres Bruntál, příspěvková organizace

Mnohdy jsme školní speciální pedagogy na webových stránkách školy nemohli dohledat. Mnohdy to bylo zapříčiněno tím, že škola tohoto poradenského pracovníka škole nemá, jak jsme později zjistili při oslovení ředitelů škol. V případě, kdy jsme nemohli dohledat kontakt na školní speciální pedagogy jsme se obrátili na zástupce ředitele a samotné ředitele škol, prostřednictvím e-mailu či telefonicky. Poté jsme 23 dotazníků ŠSP postupně rozeslali. V případě, kdy se nám nedostalo žádné odpovědi, jsem dotazníky roznesli osobně.

Celkem bylo rozesláno 23 dotazníků, ve 4 případech nám vedení školy sdělilo, že pozici školního speciálního pedagoga škola „prozatím nezřizuje“. Celková návratnost dotazníků byla 16 dotazníků což představuje 69,6 %.

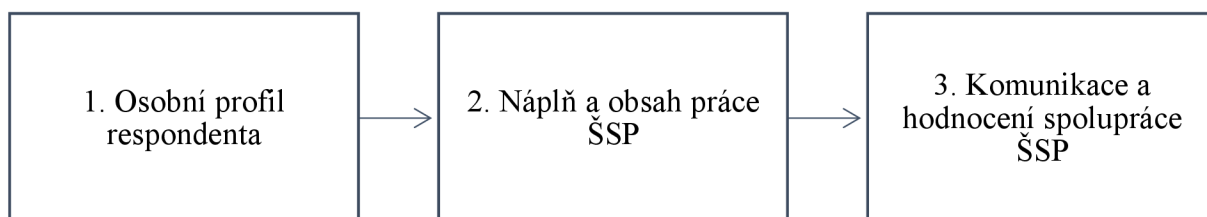
Tabulka 3: Charakteristika výzkumného souboru

Vzorek	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Základní soubor	23	100 %
Výběrový soubor	16	69,6 %

zdroj: vlastní zpracování

Do dotazníkového šetření byl použit dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 31 položek. Nachází se v něm V dotazníku byly využity otevřené otázky, uzavřené otázky i polouzavřené otázky s nabídkou možnosti označení „jiná odpověď“. U otevřených otázek se respondenti mohli vyjádřit vlastními slovy. Výhodou otevřených otázek je, že respondent není při odpovědi omezen, avšak obtížnější je zpracování dat. Uzavřené otázky jsou typické možností několika variant odpovědí, jejichž výhodou je jednoduché vyplnění i zpracování, nevýhodou je pak sugestivnost a omezené vyjádření respondenta. Dále dotazník obsahuje výběrové a výčtové položky, u šesti položek (položky č. 10, č. 20, č. 26, č. 29, č. 31) jsme využili metodu škálování.

Pro lepší orientaci a následné zpracování dat dotazníku jsme dotazník rozdělili na 3 oblasti



Obrázek 2: Oblasti dotazníku

Zdroj: vlastní zpracování

První oblast obsahuje devět otázek (č. 1–9), které směřují k samotnému respondentovi, a uvádíme zde položky, které se vztahují na osobní informace, jako je pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, úvazek na škole, předchozí zkušenosti a osobnostní a odborné předpoklady. K druhé oblasti „*Náplň a obsah práce ŠSP*“ se vztahují otázky č. 10–16 a vztahují se ke škole, kde respondenti vyučují, k obsahu práce, pozici na škole, ptáme se na velikost školy, počet žáků v péči, na způsob vedení a organizaci PSPP, na negativa a přínos PSSP. Poslední oblasti „*komunikace a hodnocení spolupráce ŠSP*“ se týkají otázky č. 17–31 a dotazujeme se v nich na způsob komunikace s pedagogy a zákonnými zástupci. Ptáme se na vlastní názor a zkušenosti ŠSP s pedagogy, způsoby navazování kontaktu, důvody navazování kontaktu, frekvenci navazování kontaktu, způsob a četnost využívání služeb školního speciálního pedagoga a celkovou spokojenost školních speciálních pedagogů se spoluprací.

5.3 Metoda sběru dat

Pro účely našeho šetření byl sestaven dotazník pro školní speciální pedagogy a sběr dat pro náš výzkum probíhal v časovém rozmezí únor–duben 2023 a jak bylo již zmíněno, byla pro sběr dat využita kvantitativní metoda, prostřednictvím dotazníku. Přes webové stránky škol jsme vyhledali kontakty na školní speciální pedagogy. Pokud konkrétní škola na svých webových stránkách toho pracovníka neuváděla, oslovili jsme prostřednictvím e-mailu či telefonicky vedení školy a požádali o pomoc a zprostředkování kontaktu na tohoto pracovníka. V případě, kdy byl ŠSP na webových stránkách školy uveden, mu byl prostřednictvím e-mailové schránky odeslán úvodní e-mail, kde jsme školní speciální pedagogy oslovili a požádali o spolupráci. V případě, kdy nám ŠSP odpověděli, v následujícím e-mailu jsme dotazník zaslali. Dotazník, který byl námi sestaven, byl zpracován prostřednictvím softwaru Microsoft Word a následně byl zaslán v příloze e-mailu, což respondenti preferovali. V případě, kdy nám

ŠSP neodpověděli, jsem vedení školy kontaktovali telefonicky a dotazník do školy donesli osobně. Celý dotazník je uveden v příloze č. 1 této práce.

Současná verze dotazníku byla mnohokrát konzultována a upravována. Dotazník obsahuje 31 položek a tvoří ho otázky otevřené, uzavřené i polouzavřené (doplněné možností „jiná odpověď“ s následným upřesněním této odpovědi). V několika případech byla využita i hojně využívaná Likertova škála, kde respondenti vyjadřují míru souhlasu s určitými výroky. Může být vyjádřena slovně, graficky, procentuálně atd. Tradičně se používá stupnice s hodnocením 1 až 5, kterou jsme v dotazníku využili i my, kde 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = neutrální postoj, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto souhlasím.

U uzavřených otázek byla v jedenácti případech možnost využít variantu „jiná odpověď“ a možnost napsat vlastní odpověď, či odpověď upřesnit. V šesti případech mohli respondenti zakroužkovat více než jednu odpověď. Škálové otázky v dotazníku byly použity v šesti případech a jsou využity k měření hodnot, postojů a ocenění respondentů.

U uzavřených otázek byla v jedenácti případech možnost využít „jiná odpověď“ a možnost napsat vlastní odpověď, či odpověď upřesnit. V šesti případech mohli respondenti zakroužkovat více jak jednu odpověď. Škálové otázky v dotazníku byli použity v šesti případech a jsou využity k měření hodnot, postojů a ocenění respondentů.

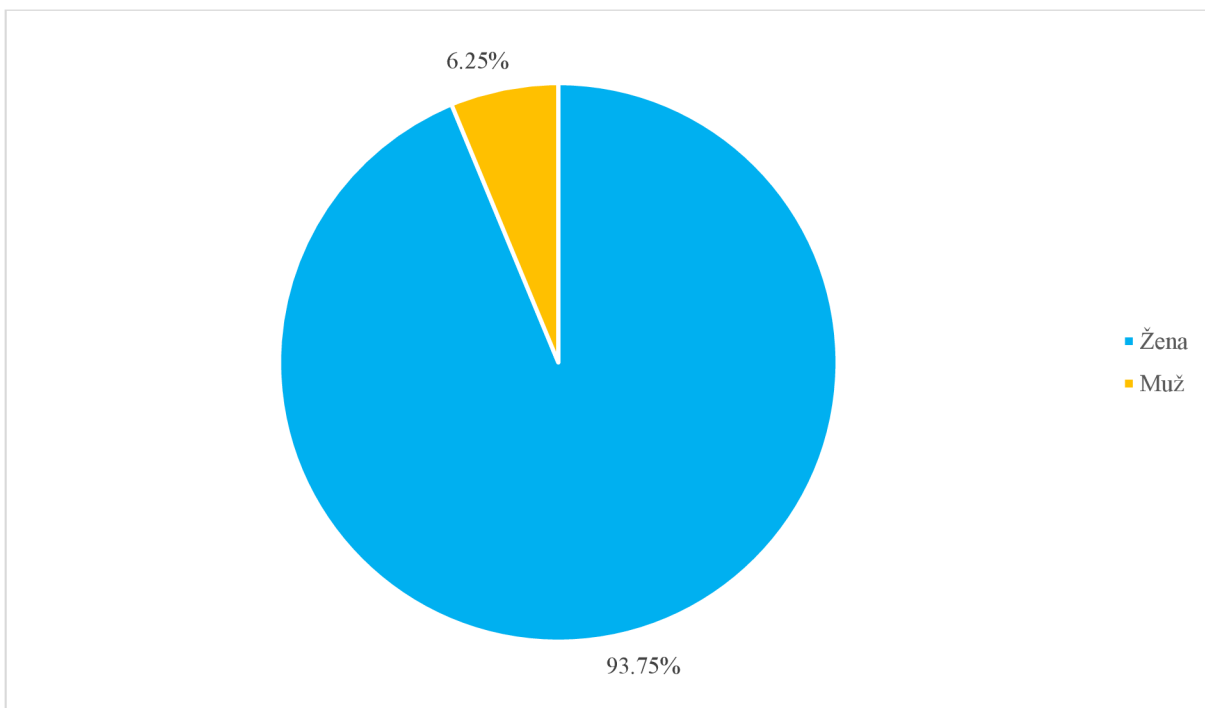
5.4 Analýza dat

Data, která jsme získali, jsou prezentována v tabulkách a grafech. Chráska (2016) k tomuto účelu využívá několik podob. My jsme pro naše zpracování využili histogram četností, který se znázorňuje jako sloupcový graf a diagram, a dále jsme využili výsečové diagramy. Pro lepší orientaci a přehlednost interpretace výsledků byla data vložena do programu Microsoft Excel, který byl následně propojen s Microsoft Wordem a výsledky byly následně zobrazeny prostřednictvím tabulek a grafů. Odpovědi respondentů byly ručně zaneseny do tabulek a grafů, v uzavřených odpovědích byla písmena nahrazena čísly (a=1, b=2, c=3 apod.), aby bylo následně možné vypočítat četnost. Zpracování dat proběhlo metodou relativní a absolutní četnosti, kdy absolutní četnost v daném statistickém souboru představuje počet všech hodnot statistického souboru, které mají danou hodnotu znaku, a recitativní četnost daného statistického souboru představuje podíl počtu jednotek s danou hodnotou znaku a udává se obvykle v procentech. Pro tento výpočet byl použit následující vzorec:

$$f_i = (n_i/n) \times 100.$$

Kde f_i vyjadřuje relativní četnost, n_i absolutní četnost a n celkový počet respondentů.

Otázka č. 1 – Jste?

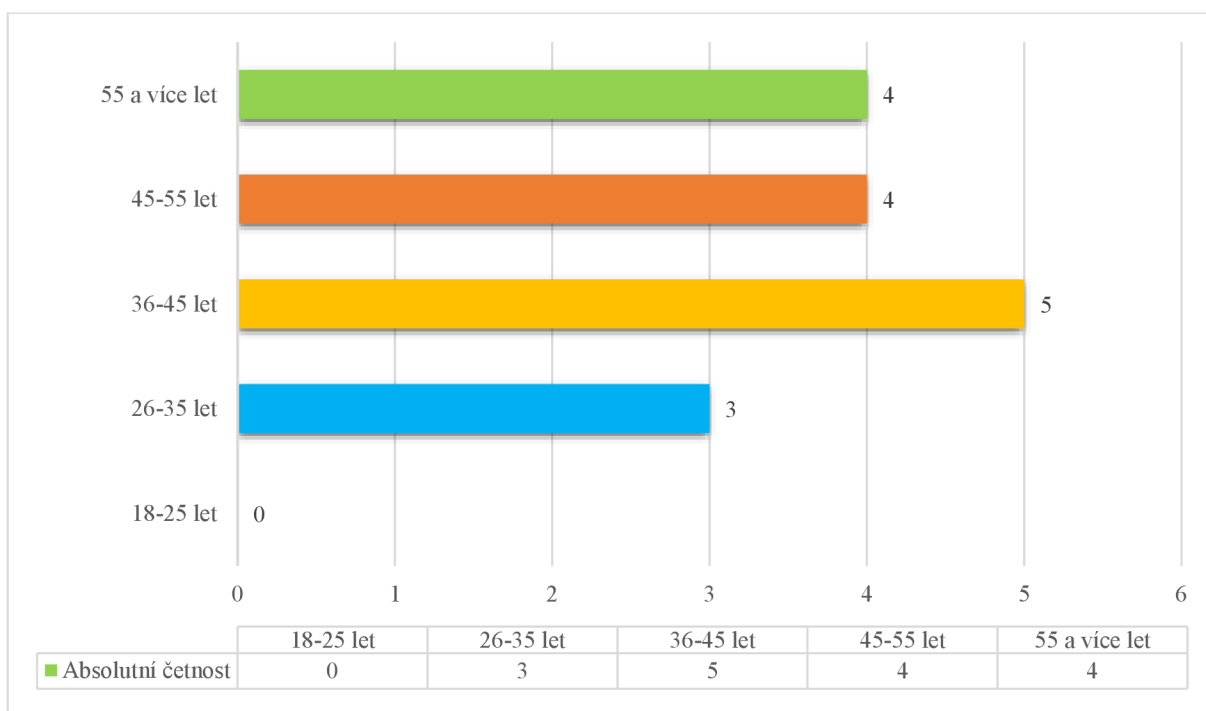


Graf 3: Pohlaví

zdroj: vlastní zpracování

První položka v dotazníkovém šetření zkoumala respondenty z hlediska pohlaví. Do výzkumného šetření se celkově zapojilo 16 školních speciálních pedagogů z 999okresu Bruntál. Ve zkoumaném vzorku výrazně převládaly ženy. Celkově nám 15 dotazovaných respondentů uvedlo, že jsou ženského pohlaví (93,75 %) a pouze 1 respondent byl muž (6,25 %).

Otázka č. 2 – Kolik Vám je let?

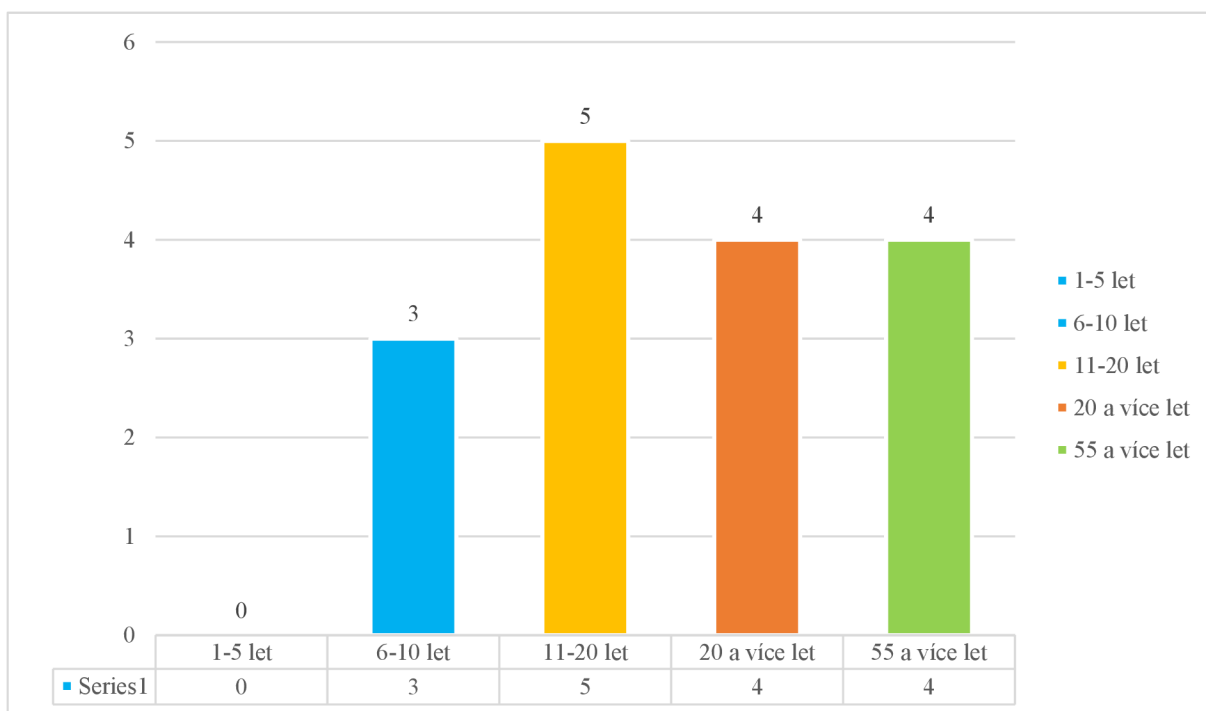


Graf 4: Věk ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka zjišťuje, jaký je průměrný věk dotazovaných respondentů. Nejvíce oslovených respondentů uvedlo, že patří do věkové skupiny 36–45 let, celkově se jednalo o pět respondentů (31,25 %). Dále nám čtyři respondenti (25 %) uvedli, že spadají do věkové skupiny 46–55 lety a totožný počet respondentů (25 %) uvedl, že jejich věk je 55 a více let. Dále tři respondenti (18,75 %) uvedli, že jejich věková skupina je 26–35 let. Věkové rozmezí 18–25 let neuvedl žádný respondent (0 %).

Otázka č. 3 – Jak dlouho ve škole pracuje jako speciální pedagog?

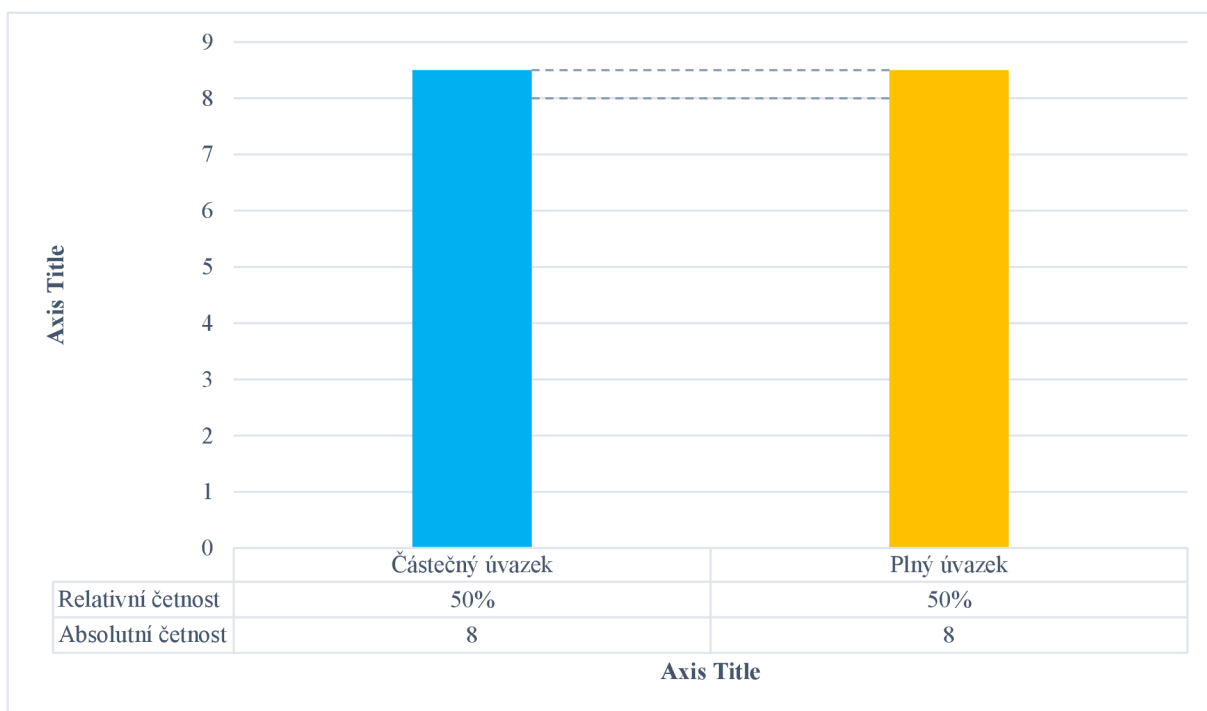


Graf 5: Praxe ŠSP

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka zjišťovala délku speciálněpedagogické praxe ŠSP na základní škole. Z uvedeného grafu vyplývá, že nejvíce oslovených respondentů ve škole na pozici ŠSP pracuje 6–10 let, celkem tuto odpověď uvedlo šest respondentů (37,5 %). V teoretické části (v kapitole 1) jsme popsali několik klíčových faktorů, které výrazně ovlivňují působení těchto odborníků v inkluzivním vzdělávání. Druhou nejvíce frekventovanou odpovědí bylo, že délka působení respondentů na ZŠ je 1–5 let, tuto možnost označili celkem čtyři respondenti (25 %). Lze tedy konstatovat, že teprve od roku 2016, kdy vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., začalo vedení škol v okrese Bruntál přijímat ŠSP do svého pedagogického sboru. Dále tři respondenti (18,75 %) uvedli, že jejich působení na škole je v časovém rozmezí 11–20 let a tři respondenti (18,75 %) uvedli, že jejich působení na ZŠ je 20 a více let.

Otázka č. 4 – Jaký je Váš úvazek na škole?



Graf 6: Výše úvazku ŠSP na škole

zdroj: vlastní zpracování

V položce č. 4 jsme zjišťovali výši úvazku ŠSP na základní škole. Respondenti se u této položky rozdělili na dvě stejně početné skupiny, kde 8 z 16 dotazovaných respondentů (50 %) uvedlo, že jejich úvazek na škole je částečný a zbylých osm respondentů (50 %) uvedlo, že jejich úvazek je na škole plný.

Otázka č. 5 – Máte na škole i jiný úvazek? Pokud ano jaký?

Tabulka 4: Počet úvazků ŠSP na škole

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	7	43,75 %
Ne	9	56,25 %
Celkem Σ	16	100 %

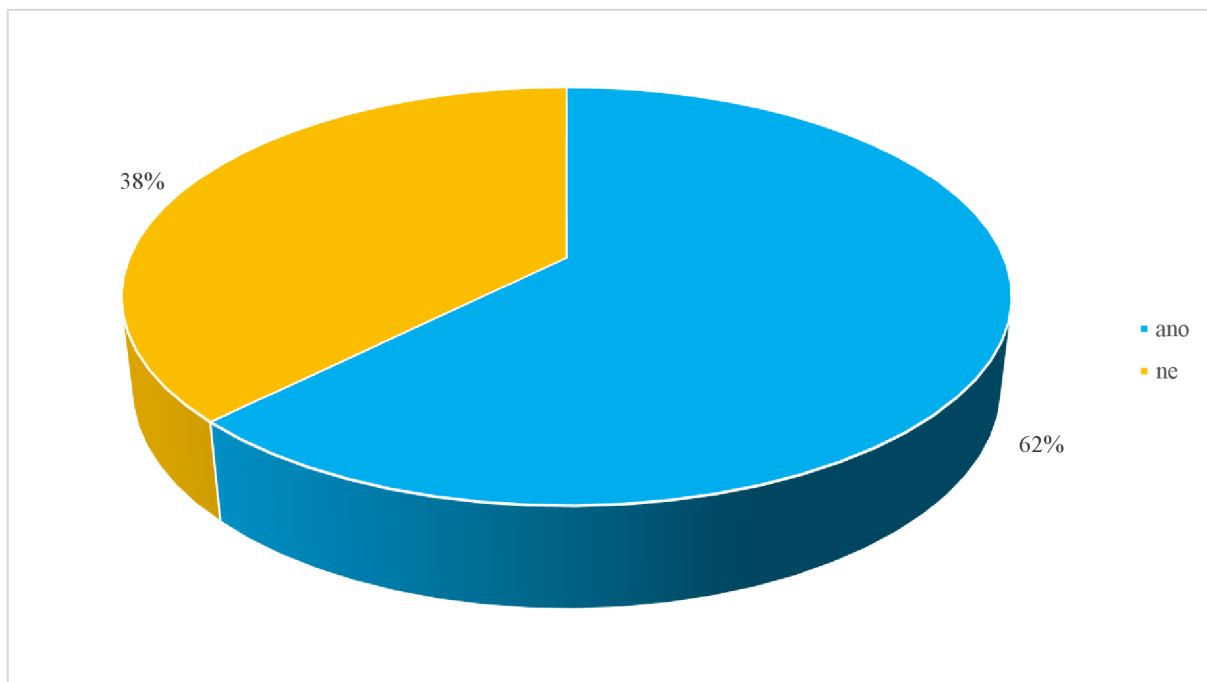
zdroj: vlastní zpracování

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka se dále zabývala pozicí a úvazkem ŠSP na základních školách. Tato položka byla do dotazníku zařazena v důsledku toho, že z praxe víme, že ŠSP často na školách sdílí právě dva úvazky (ŠSP a oborový předmět či funkci výchovného poradce).

Tato položka zjišťovala, jestli mají respondenti na škole i jiný pracovní úvazek. Méně než polovina respondentů, celkem tedy sedm respondentů (43,75 %) uvedlo, že má na škole i jiný úvazek. Zbýlých devět respondentů (56,25 %) uvedlo, že mají pouze jeden úvazek. V případě, kdy respondenti měli na škole další úvazek, měli napsat, o jaký úvazek se jedná. Nejčastěji se vyskytovala odpověď, kdy respondenti měli současně i úvazek učitele oborového předmětu, lišili se pouze ve stupni ZŠ, na kterém učili. Z osmi dotazovaných respondentů pět respondentů uvedlo, že současně „zastávají pozici učitel na 2 stupni, na částečný úvazek“. Dále tři respondenti uvedli, že v rámci druhého úvazku „působí na 1. stupni ZŠ“.

Otázka č. 6 – Máte jiné předchozí zkušenosti (kurzy, vzdělání, práce v organizaci) s dětmi/žáky/studenty?



Graf 7: Předchozí zkušenosti ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

Následující série položek (položky č. 6–8) v dotazníku se zaměřuje na předchozí zkušenosti respondentů. V této souvislosti jsme se také zaměřili na jejich zohlednění a přínos pro tohoto odborníka při jeho působení na ZŠ. Z výše uvedeného grafu 7 vyplývá, že ze všech dotazovaných respondentů deset respondentů (62,5 %) uvedlo, že předchozí zkušenost mají a zbylých šest respondentů (37,5 %) uvedlo, že žádnou zkušenost z jiného oboru nemají.

Otázka č. 7 – Pokud ano, napište prosím jakou.

Tabulka 5: Předchozí zkušenosti ŠSP

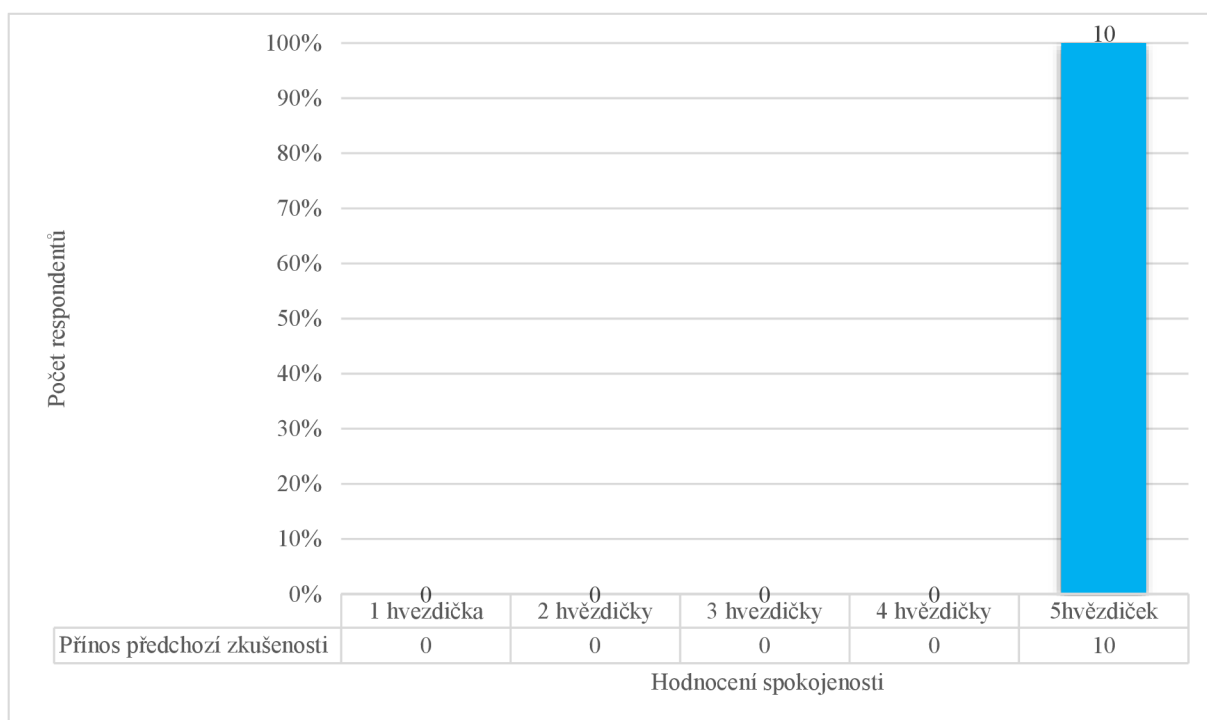
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
„učitelka ve speciální třídě“	4	40 %
„práce s klienty se zdrav. post. (MP, kombinované post., PAS) ve stacionáři“	2	20 %
„učitelka na 1. stupni ZŠ“	2	20 %
„ředitelka SVČ“	1	10 %
„logoped/ka“	1	10 %
Celkem Σ	10	100 %

zdroj: vlastní zpracování

Na tuto položku v dotazníku odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí položce dotazníku odpověděli „ano“. V jiném případě ji přeskočili a pokračovali k položce č. 10.

V případě, kdy respondenti zkušenosti měli, se nejčastěji objevovala odpověď „*učitelství na speciální škole*“, celkem byla uvedena ve čtyřech případech (40 %). Dále dva respondenti (20 %) uvedli, že pracovali s klienty se zdravotním postižením ve stacionáři a vzdělání, které je potřebné pro speciálního pedagoga, si doplnili až postupem času v pozdějších letech. Dále respondenti uvedli, že dříve pracovali jako logoped či ředitelka SVČ. Ze zjištěných výsledků lze vyzorovat, že zkušenosti, které respondenti mají, vychází primárně ze školské či sociální sféry, která se zakládá na výchově a vzdělání jedinců, a veškeré propojení zkušeností s aktuální pozicí má smysl.

Otázka č. 8 – Myslíte si, že je pro Vás předchozí zkušenost nyní při práci se žáky přínosná?



Tabulka 6: Přínos pro speciálněpedagogickou praxi

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka se týkala hodnocení přínosu předchozí zkušenosti pro současnou speciálněpedagogickou činnost. Respondenti hodnotili pomocí stupnice 1 až 5, kde 1 byla nejmenší spokojenost a 5 největší spokojenost. Z výsledků uvedených v grafu 6 vyplývá, že hodnocení 1, 2, 3 a 4 neuvedl žádný z dotazovaných respondentů. Naopak přechozí zkušenosti

respondenti hodnotí jako velmi přínosné a všech deset respondentů (100 %) se shodlo na hodnocení 5, tedy že je pro ně zkušenost nyní velmi přínosná.

Otázka č. 9 – Jaké by podle Vás měl mít školní speciální pedagog osobnostní a odborné předpoklady, které mu pomáhají při jeho práci?

Tabulka 7: Osobnostní a odborné předpoklady ŠSP

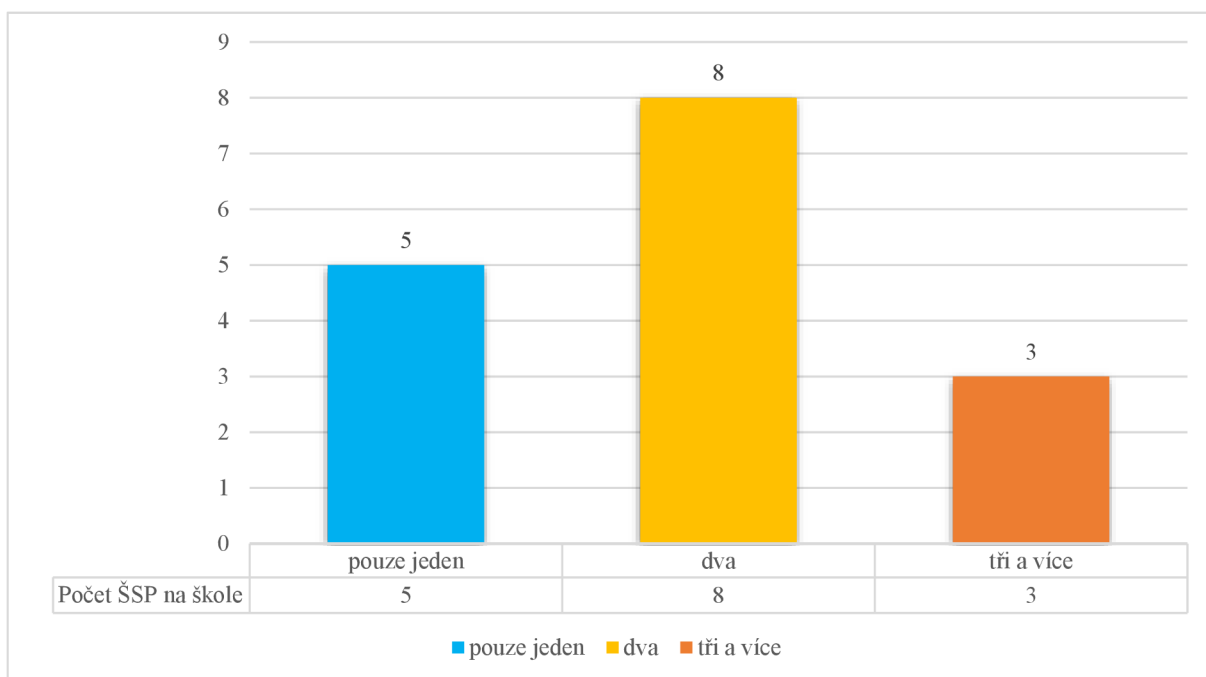
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
„spolehlivost“	16	13,3 %
„schopnost spolupráce“	16	13,3 %
„vztah k dětem“	16	13,3 %
„komunikativnost“	16	13,3 %
„empatie“	15	12,5 %
„trpělivost“	13	10,8 %
„flexibilita“	12	10 %
„chuť se průběžně vzdělávat“	4	3,3 %
„důslednost“	4	3,3 %
„vytrvalost“	3	2,5 %
„vstřícnost“	2	1,7 %
„pečlivost“	2	1,7 %
„iniciativa“	1	1,0 %
Celkem Σ	120	100 %

zdroj: vlastní zpracování

Ve výše uvedené tabulce jsou znázorněny odpovědi oslovených respondentů, kteří na tuto otevřenou položku dotazníku odpovídali individuálně. K nejvíce procentuálně zastoupeným odpovědím respondenti řadí „*spolehlivost*“ (13,3 %), „*schopnost spolupráce*“ (13,3 %), „*vztah k dětem*“ (13,3 %), „*komunikativnost*“ (13,3 %), „*empatii*“ (12,5 %), „*trpělivost*“ (10,8 %) a „*flexibilitu*“ (10 %). V menším procentuálním poměru se respondenti shodli na následujících odpovědích: „*chuť se průběžně vzdělávat*“ (3,3 %), „*důslednost*“ (3,3 %), „*vytrvalost*“ (2,5 %), „*vstřícnost*“ (1,7 %), „*pečlivost*“ (1,7 %) a „*iniciativa*“ (1 %).

Z uvedených odpovědí vidíme, že více než tři čtvrtiny odpovědí (82,4 %) se vztahují nejen k samotnému respondentovi, ale i ke spolupráci s dalšími osobami, se kterými přichází do kontaktu. Lze tedy konstatovat, že k aktivním interpersonálním vztahům je důležitá i samotná osobnost tohoto odborníka.

Otázka č. 10 – Kolik školních speciálních pedagogů na škole působí?

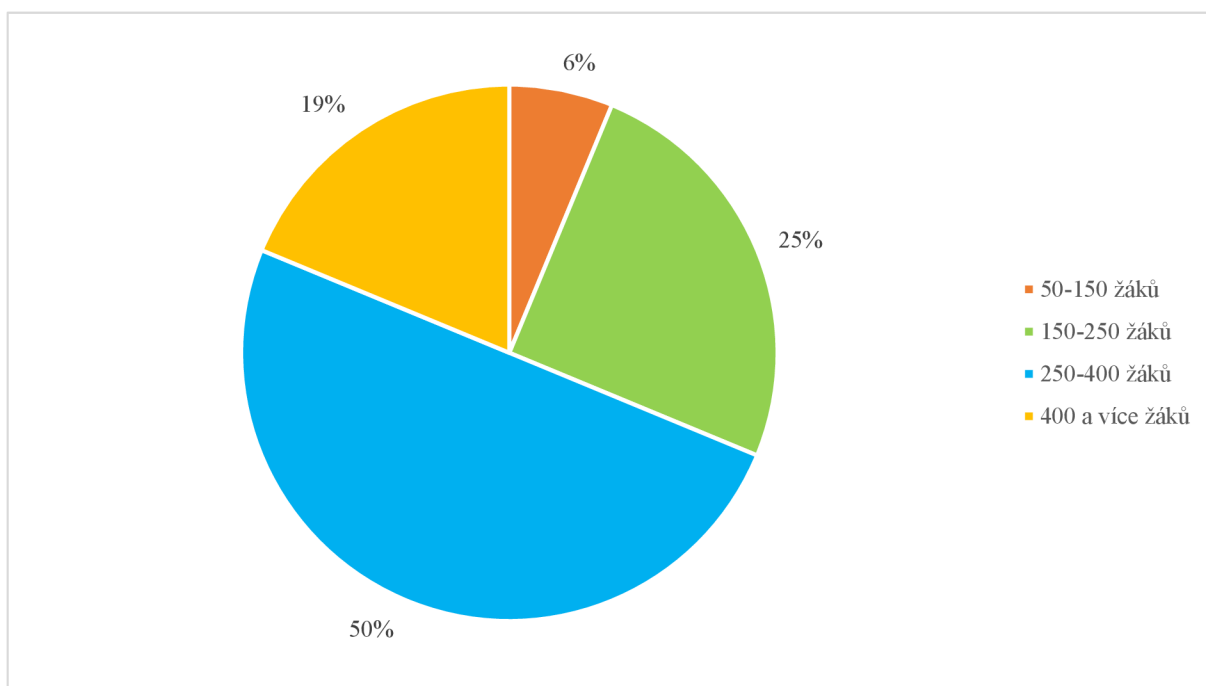


Graf 8: Počet ŠSP na škole

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka zjišťovala, kolik pozic ŠSP je na škole zřízeno. Nejčastěji se vyskytoval dopověď, kdy na škole byli dva školní speciální pedagogové (50 %), dále nám pět respondentů uvedlo, že pozici ŠSP zastávají na škole pouze oni (31,25 %) a ve tři respondenti (18,75) nám uvedli, že na škole je zřízena pozice pro „tři a více“ ŠSP.

Otázka č. 11 – Na jak velké škole působíte?



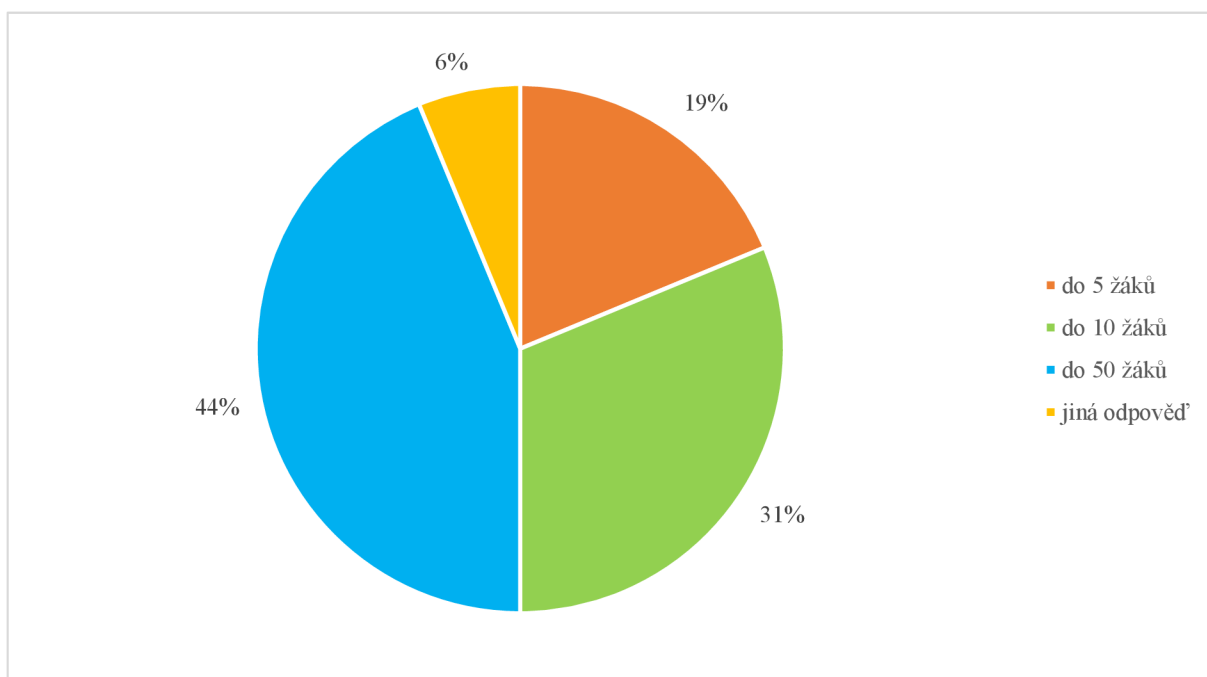
Graf 9: Velikost školy

zdroj: vlastní zpracování

Celkem osm respondentů (50 %) uvedlo, že pracují na škole, určené pro 250–400 žáků, dále čtyři respondenti (25 %) uvedli, že pracují na škole, kde se aktuálně vzdělává 150–250 žáků a tři respondenti (18,75 %) pracují na škole, kde je aktuálně 400 a více žáků. Pouze jedem respondent označil, že pracuje na škole, kde je aktuálně 50–100 žáků (6,25 %).

Tato položka v dotazníku koresponduje s otázkou předchozí, kde jsme zjišťovali, kolik pozic ŠSP je na škole zřízeno. Vycházíme primárně z toho, že počet pozic ŠSP na škole se odvíjí od velikosti školy, tedy počtu dětí, žáků a studentů. Odpovědi respondentů se však v této položce lišily. I když jsme u předchozí položky zaznamenali nejvíce odpovědí, kdy ŠSP působí na škole, kde jsou zaměstnáni pouze dva ŠSP, u této položky právě z předchozích osmi respondentů pět uvedlo, že pracují na škole, na které se aktuálně vzdělává 250-400 dětí, žáků a studentů. A stejně tak dle zjištěných výsledků v dotazníku vidíme, že pouze jeden ŠSP pracuje na škole, která je určená pro 50–150 žáků.

Otázka č. 12 – Kolik žáků máte aktuálně v péči?

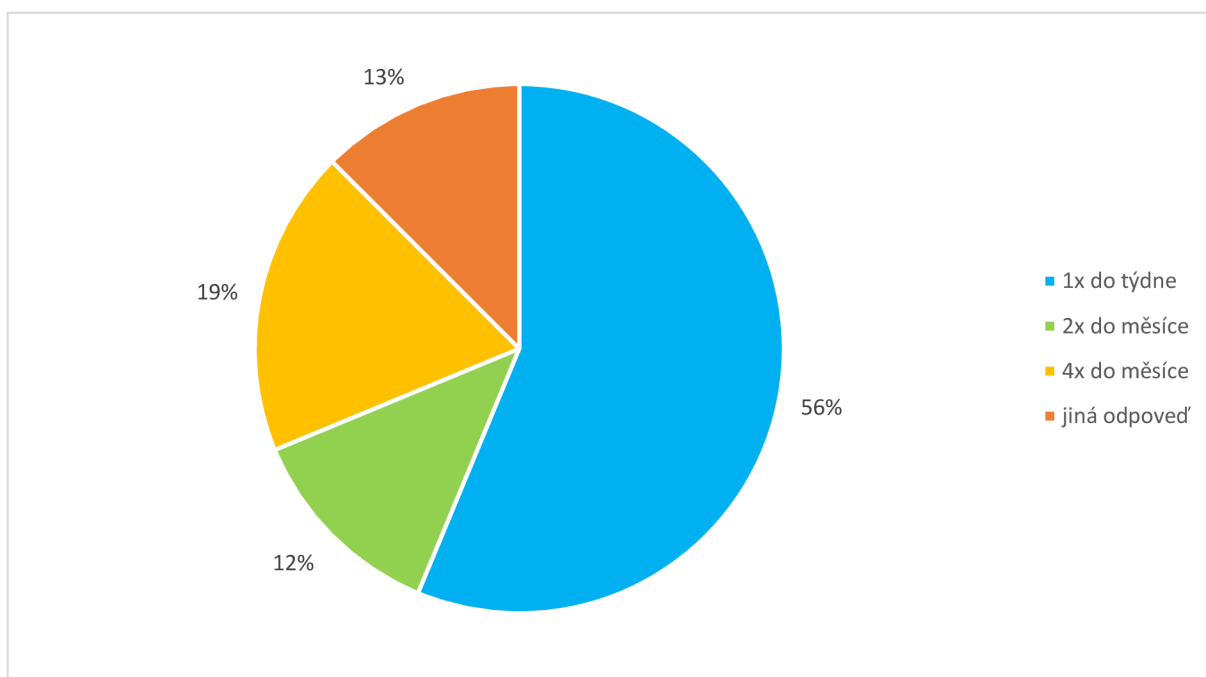


Graf 10: Počet žáků v péči

zdroj: vlastní zpracování

Cílem této položky v dotazníku bylo zjistit, kolik dětí, žáků a studentů má ŠSP aktuálně v péči. Nejvíce respondentů, celkem sedm (43,75 %), uvedlo, že aktuální počet žáků v péči je 50 žáků. Jeden respondent (6,25 %) využil možnosti „jiná odpověď“ a uvedl, že jeho současný počet je „70 žáků s PO“. Dále pět respondentů (31,25 %) uvedlo, že mají aktuálně v péči do 10 žáků. Tři respondenti (18,75 %) uvedli, že mají v péči pouze 5 žáků, tato situace se však primárně vyskytovala u pedagogů, kteří jsou na škole teprve krátce, anebo v případě, kdy byl ve škole více než jeden ŠSP.

Otázka. č. 13 – Jak často se s žáky setkáváte?

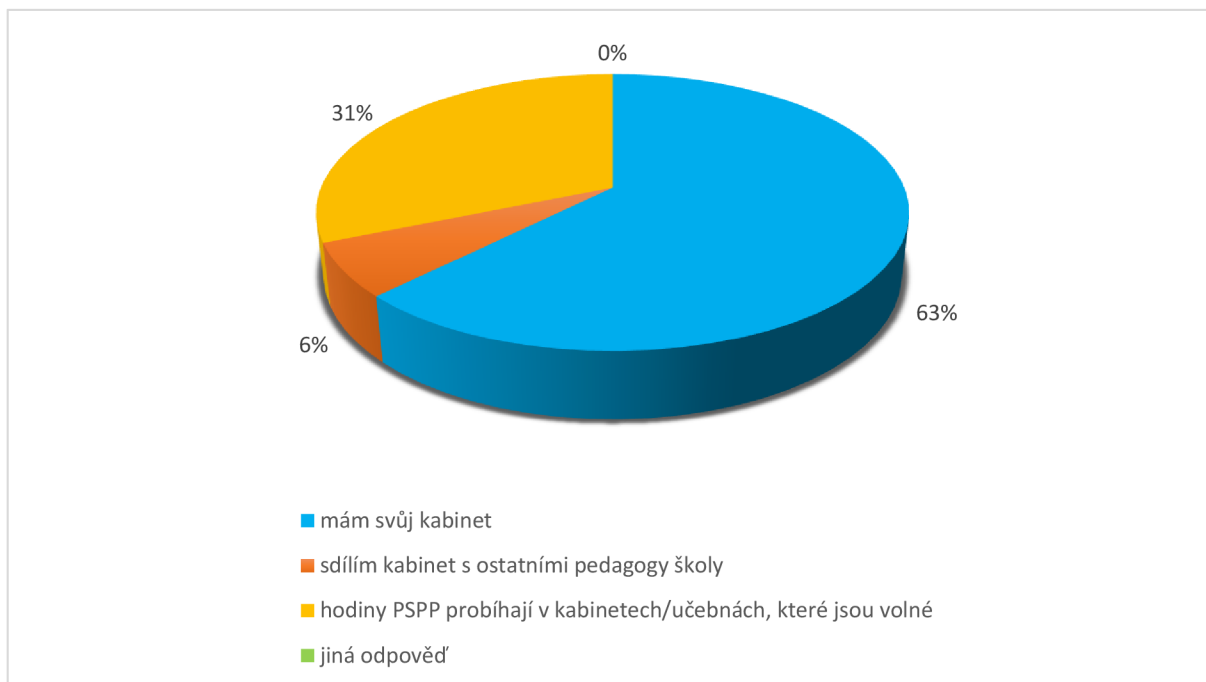


Graf 11: Frekvence setkávání se žáky

zdroj: vlastní zpracování

Následující položky č. 13–15 se týkaly PSPP a její realizace. U této položky jsme zjišťovali, jak často hodiny speciálněpedagogické péče probíhají. Z grafu 11 je patrné, že devět respondentů se s žáky nejčastěji setkává „1x do týdne“. Dále tři respondenti (18,75 %) uvedli, že se s žáky setkávají pouze „4x do měsíce“, dva respondenti (12,5 %) se s žáky setkávají pouze „2x do měsíce“ a stejně dva respondenti (12,5 %) využili „jiné odpovědi“ a sdělili nám, že jejich hodiny probíhají „podle potřeby individuálně“.

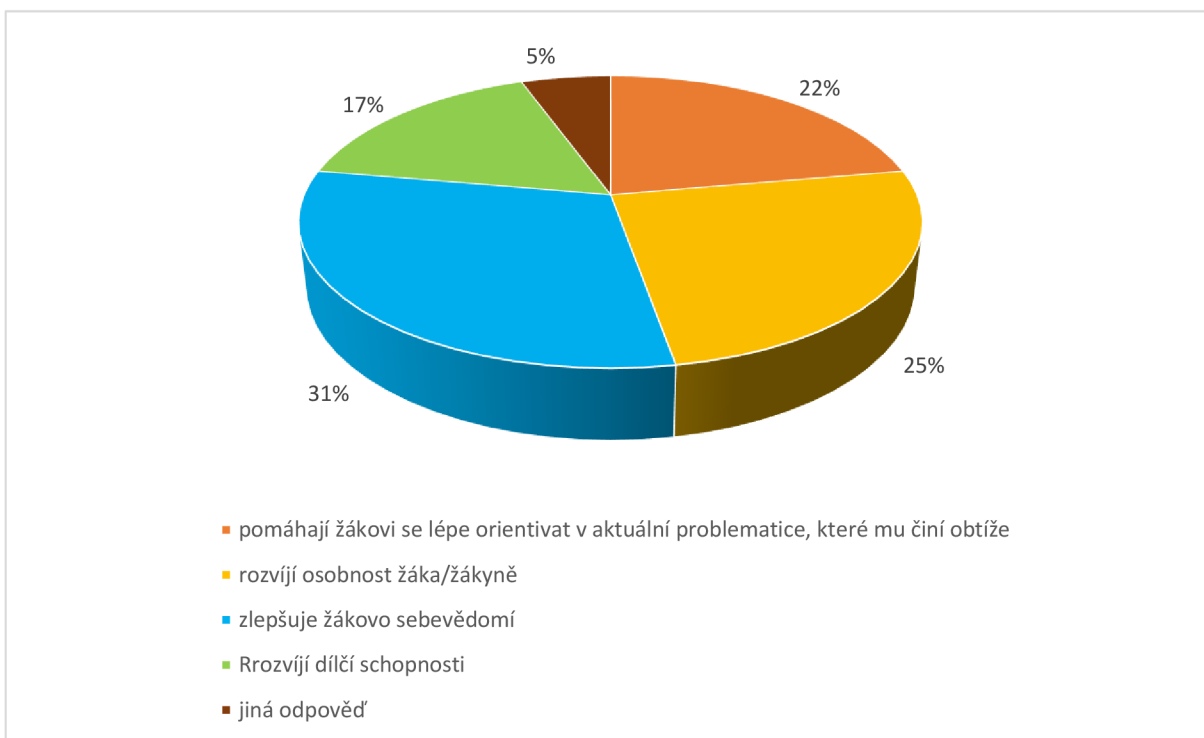
Otázka č. 14 – Kde hodiny speciálně pedagogické péče probíhají (zázemí pro vaše hodiny)?



Graf 12: Zázemí pro ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

V této položce jsme zjišťovali, jaké zázemí pro PSPP poskytuje samotná škola ŠSP a jeho žákovi. Nejčastěji respondenti uváděli, že pro jejich hodiny PSPP s žákem mají svůj kabinet, celkem takto odpovědělo deset respondentů (62,5 %), dále pět respondentů uvedlo (31 %), že jejich hodiny probíhají „*v kabinetech či učebnách, které jsou volné,*“ pouze jeden respondent (6 %) uvedl, že hodiny PSPP „*probíhají v kabinetu, který sdílí s ostatními pedagogy školy.*“

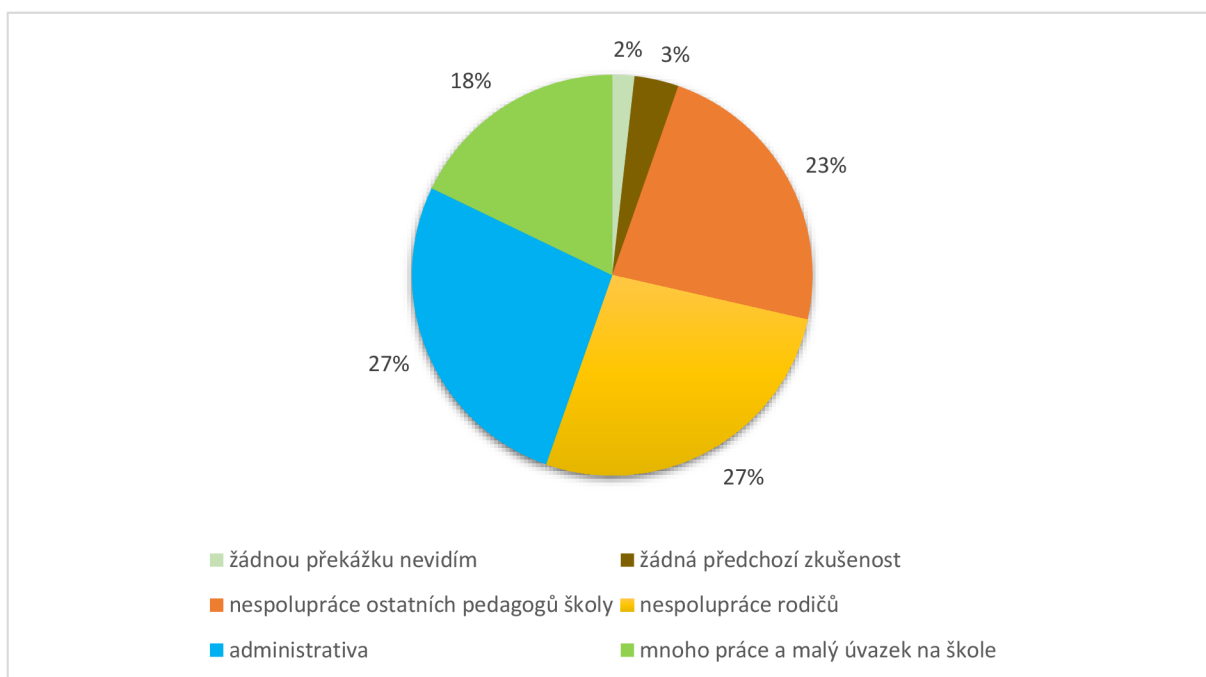


Graf 13: Přínos PSPP

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka zjišťovala, co ŠSP považují za největší přínos PSPP pro žáky. Respondenti mohli v této otázce označit více odpovědí, a tudíž je i četnost některých položek vyšší. Největší část respondentů, celkem jedenáct (30,6 %), uvedla, že hodiny PSPP zlepšují žákovi sebevědomí. Dále devět respondentů (25 %) uvedlo, že rozvíjí osobnost žáka/žákyně a osm respondentů (22,2 %) označilo možnost, že pomáhají žákovi se lépe orientovat v aktuální problematice, která mu činí obtíže. Celkem šest respondentů (16,7 %) uvedlo, že jde primárně o rozvoj dílčích schopností. V této odpovědi mohli respondenti uvést konkrétně, o které schopnosti se jedná. Respondenti tedy tuto odpověď dále rozvedli a uvedli, že se nejčastěji jedná o „nápravu či odstranění řečových vad, rozvoji čtení, prostorové orientace a jemné motoriky.“ Pouze dva respondenti (5,6 %) využili „jiné odpovědi“ a pro jednoho z těchto dvou respondentů jsou setkávání přínosná v tom, že přispívají k „orientaci v textu, rozvoji slovní zásoby a pochopení významu slov“. Druhý respondent uvedl, že se jedná o „souhru všech dílčích funkcí, jako je např. percepční, motorická a kognitivní funkce.“

Otázka č. 16-V čem vidíte největší překážku, co negativně ovlivňuje Vaši práci se žáky?

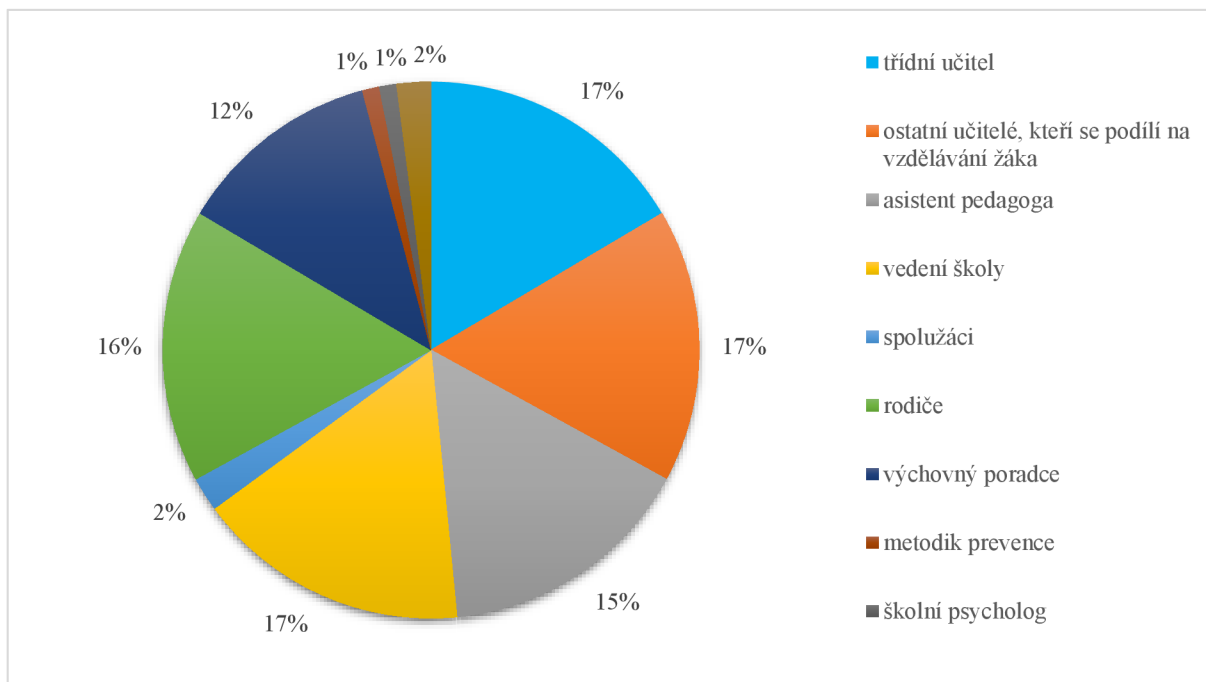


Graf 14: Překážky spolupráce ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 14 lze vyčíst, že za největší překážku respondenti považují „*nespolupráci rodičů*“ (27 %), stejný počet, tedy patnáct respondentů (27 %) se shodlo na tom, že největší překážkou je administrativa. Dále třináct respondentů (23 %) uvedlo, že je pro ně největší překážka „*nespolupráce ostatních pedagogů školy*“. „*Mnoho práce a malý úvazek na škole*“ uvedlo celkem deset respondentů (18 %). Dále se v menší četnosti objevovala odpověď, kterou označili dva respondenti (3 %), a spočívá v „*nedostatečné předchozí zkušenosti*“. Pouze jeden respondent (1,5 %) „*žádnou překážku při spolupráci nevidí*“.

Otázka č.17 – S kým je podle Vás důležité komunikovat, aby byla speciálně pedagogická péče pro žáka přínosná?

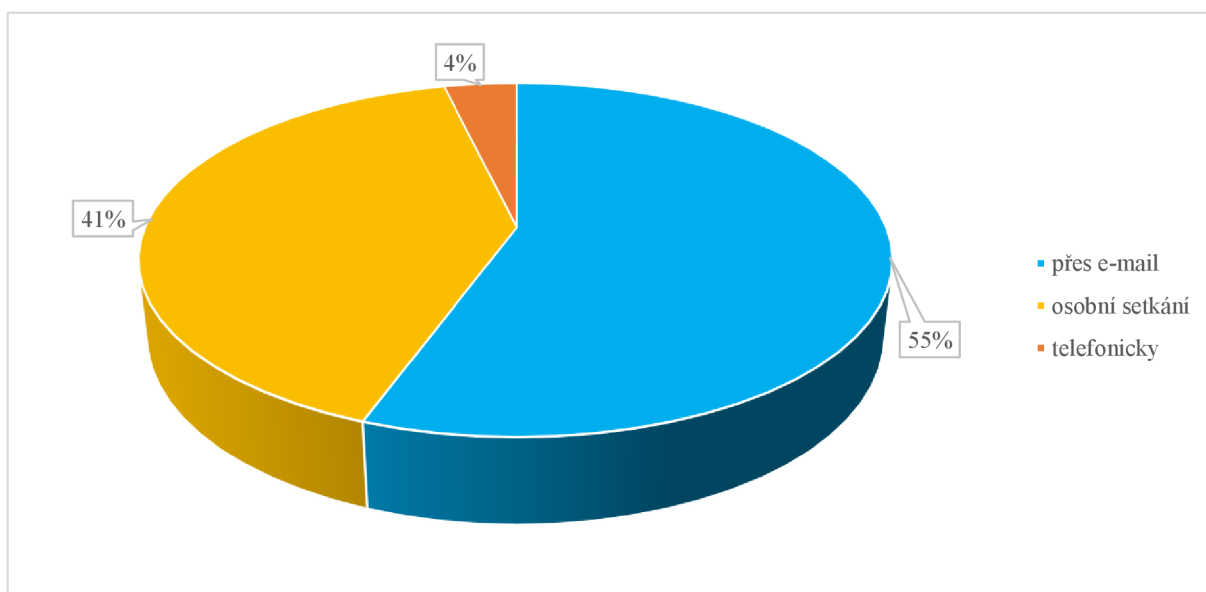


Graf 15: Komunikace

zdroj: vlastní zpracování

Následující série otázek v dotazníku se zaměřovala zjišťovala komunikaci ŠSP s ostatními odborníky školy, vedením školy, zákonnými zástupci či samotnými žáky a studenty školy. Podle zjištěných výsledků v grafu 15 respondenti vnímají tuto vztahovou síť velmi široce a na čtyřech odbornících se shodli všichni respondenti jednohlasně. Celkově nám tedy šestnáct respondentů (17 %) uvedlo, že je podle nich důležité komunikovat s třídními učiteli (17 %), ostatními učiteli školy (17 %), s vedením školy (17 %) a rodiči (17 %), aby byla speciálněpedagogická péče přínosná. Dále nám patnáct respondentů (15 %) uvedlo, že je jejich komunikace důležitá s asistenty pedagogů a dvanáct respondentů (12 %) uvedlo, že je jejich komunikace důležitá i s výchovnými poradci. V menším procentuální zastoupení se objevovali i spolužáci (2,1 %), metodik prevence a školní psycholog (1 %). Dva respondent (2 %) označili odpověď „někdo jiný“ a sdělili nám, že se jedná o sociálního pedagoga.

Otázka č. 18 – Jakým způsobem se na pedagogy školy obracíte Vy?



Graf 16: Způsob navazování kontaktu

zdroj: vlastní zpracování

Touto položkou jsme v dotazníku zjišťovali, jakou formou ŠSP kontaktují pedagogické pracovníky školy. Respondenti zde měli možnost označit více odpovědí. Nejvíce frekventovanou odpovědí bylo, že patnáct respondentů (55,6 %) využívá e-mailovou schránku, dále jedenáct respondentů (40,7 %) upřednostňuje osobní setkání. Pouze jeden respondent (4 %) využívá telefonické spojení.

Otázka č. 19–V jakém případě se na pedagogy obracíte nejčastěji?

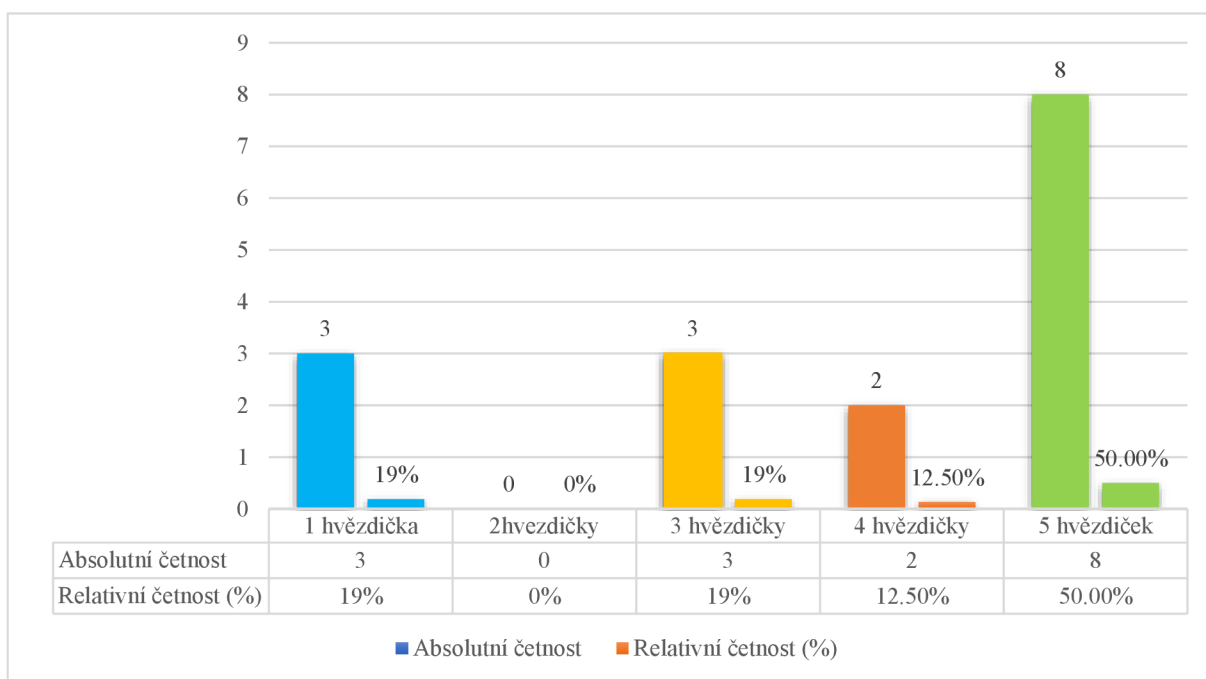
Tabulka 8: Záměr komunikace ŠSP s pedagogem

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
„vyplňování formulářů“	5	25 %
„podle individuálních potřeb žáka“	4	20 %
„zapojení žáka do kolektivu“	3	15 %
„pomoc při nastavení podpory žáka“	3	15 %
„zapojení žáka do kolektivu“	2	10 %
„sdílení poznatků o žákovi, jeho školní práci, domácí přípravě a chování“	1	5 %
Celkem Σ	20	100 %

zdroj: vlastní zpracování

V následující položce respondenti odpovídali na otevřenou otázku. Odpovědi respondentů se výrazně lišily. Nejvíce respondentů, celkem tedy pět (25 %) se shodlo a uvedlo, že pedagogy oslovují při vyplňování různých formulářů, dále nám čtyři respondenti uvedli, že záměr jejich komunikace je individuální a vychází z aktuálních potřeb žáka.

Otázka č. 20– Obrací se na Vás pedagogové sami?



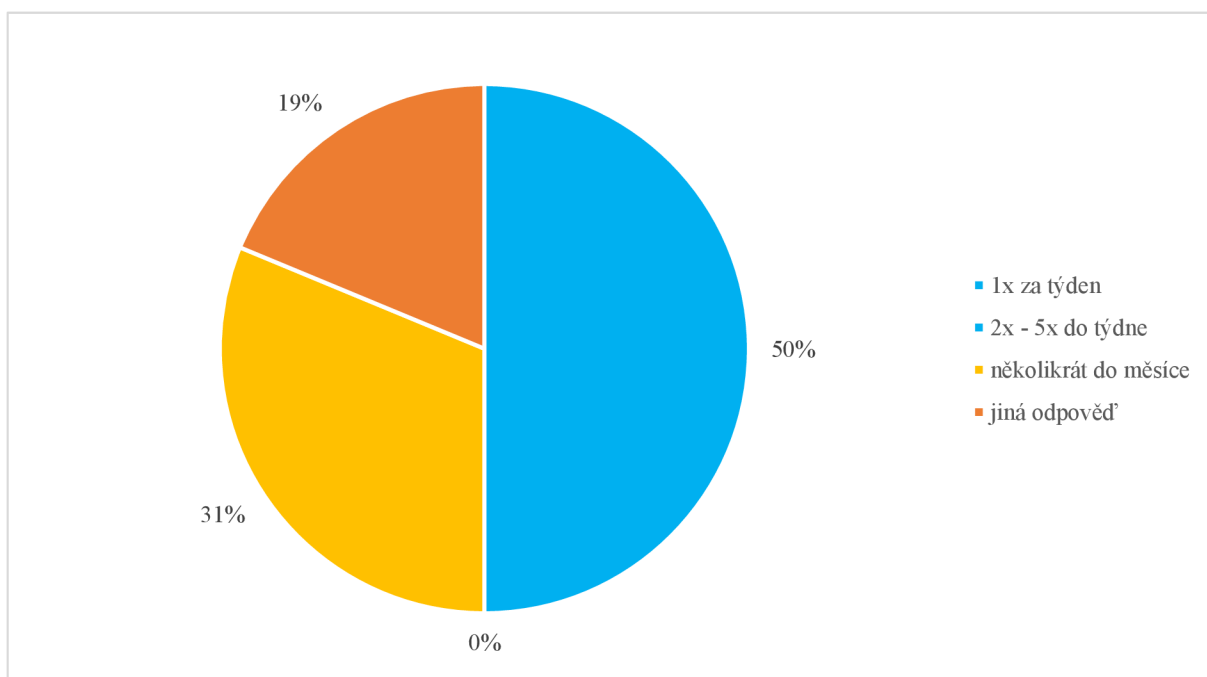
Graf 17: Navazování kontaktu se ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

V položce č. 20 dotazník zjišťoval, jestli samotní pedagogové vyhledávají kontakt se ŠSP. Osm respondentů (50 %) uvedlo, že je pedagogové často kontaktují i sami. Dále tři respondenti (18,75 %) uvedli, že se na ŠSP obrací, ale ne tak často, a při škálování tuto položku ohodnotili číslem 3. Pouze tři respondenti (25 %) uvedli, že pedagogové kontakt se ŠSP nevyhledávají.

Celkově lze tato zjištěná data interpretovat, tak, že deset respondentů (62,5 %) uvedlo, že pedagogové školy kontaktují ŠSP i sami, tři respondenti (19 %) takový kontakt nevyloučili ani jednoznačně nepotvrdili a tři respondenti (19 %) uvedli že pedagogové sami ŠSP nekontaktují.

Otázka č. 21 – Jak často s pedagogy komunikujete?

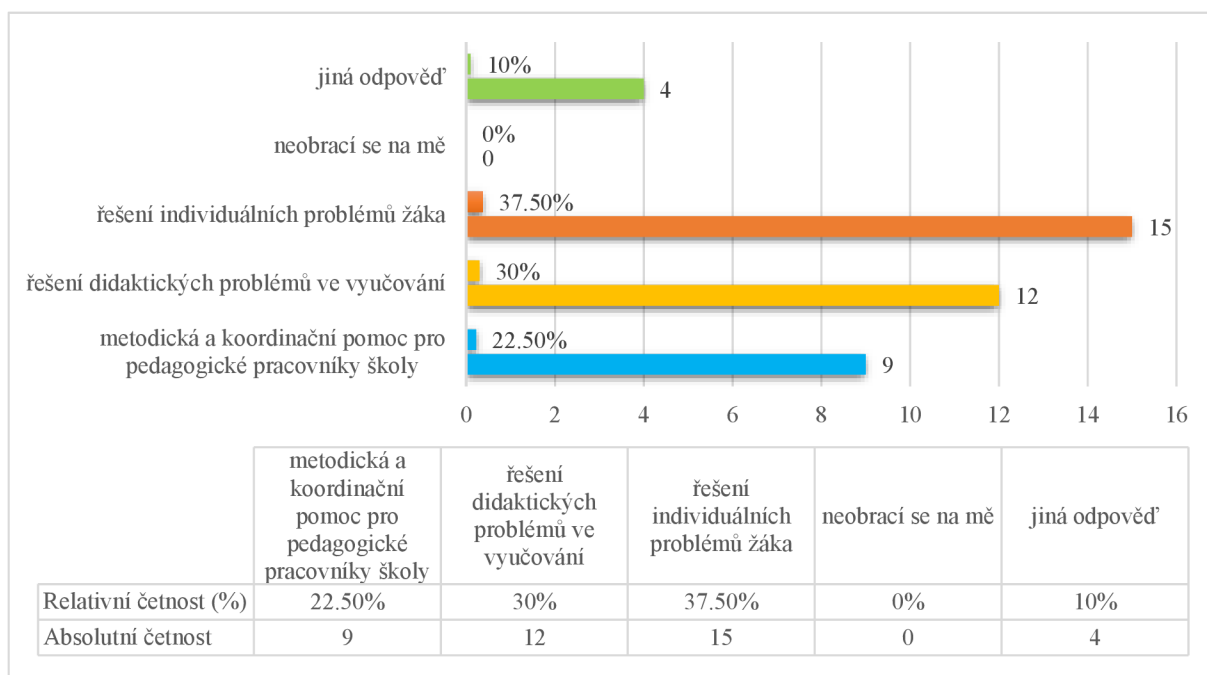


Graf 18: Komunikace pedagoga se ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka dotazníku sledovala frekvenci komunikace ŠSP s pedagogy školy. Osm respondentů (50 %) uvedlo, že s pedagogy komunikují 1x za týden. Dále pět respondentů (31,25 %) uvedlo, že s pedagogy komunikují několikrát do měsíce. Tři respondenti (18,75 %) v „jiné odpovědi“ uvedli, že je komunikace s pedagogy velmi individuální.

Otázka č. 22–S jakým záměrem se na Vás pedagogové obrací?

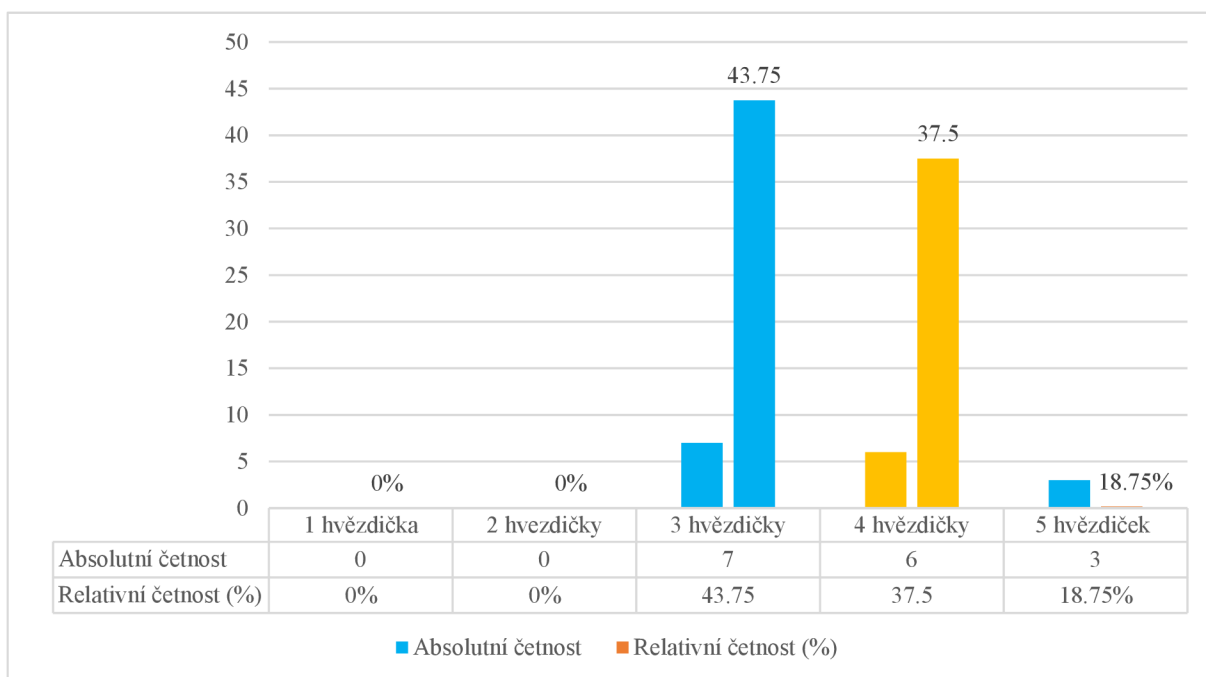


Graf 19: Záměr komunikace pedagoga se ŠSP

zdroj: vlastní zpracování

Kromě frekvence a způsobu komunikace jsme také zjišťovali záměr komunikace pedagogů se ŠSP. Respondenti zde měli možnost označit více odpovědí. Největší část respondentů, celkem patnáct z nich (37,5 %) uvedlo, že nejčastějším záměrem jejich komunikace je řešení individuálních problémů žáka. Dále dvanáct respondentů (30 %) uvedlo, že se na ŠSP pedagogové nejčastěji obracejí při řešení didaktických problémů ve vyučování. Jinou odpověď využili čtyři respondenti (10 %) a sdělili nám, že se na ně pedagogové obrací v případě, kdy potřebují pomoc při vyplňování žádostí a formulářů.

Otázka č. 23 – Jste spokojen/a se spoluprací pedagogů na Vaší škole?

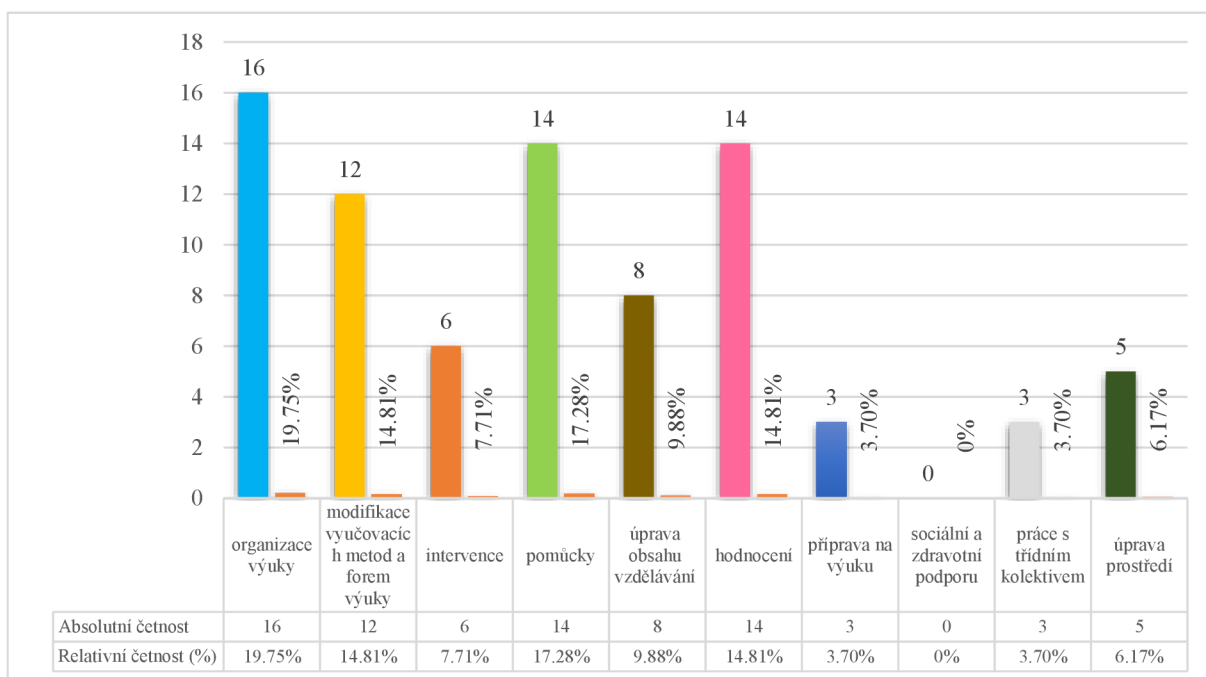


Graf 20: Hodnocení spolupráce ŠP s pedagogy

zdroj: vlastní zpracování

Graf 21 znázorňuje míru spokojenosti ŠP s pedagogickým sborem školy. Lze z něj vyčíst, že všech 16 dotazovaných respondentů je se spoluprací spokojeno. Nejvíce respondentů ohodnotilo spolupráci s pedagogy třemi hvězdičkami (43,75 %). Čtyři respondenti (37,5 %) spolupráci ohodnotili čtyřmi hvězdičkami a tři respondenti (18,75 %) dokonce pěti hvězdičkami.

Otázka č. 24 – Které rady a doporučení pedagogové nejčastěji označují jako důležité?

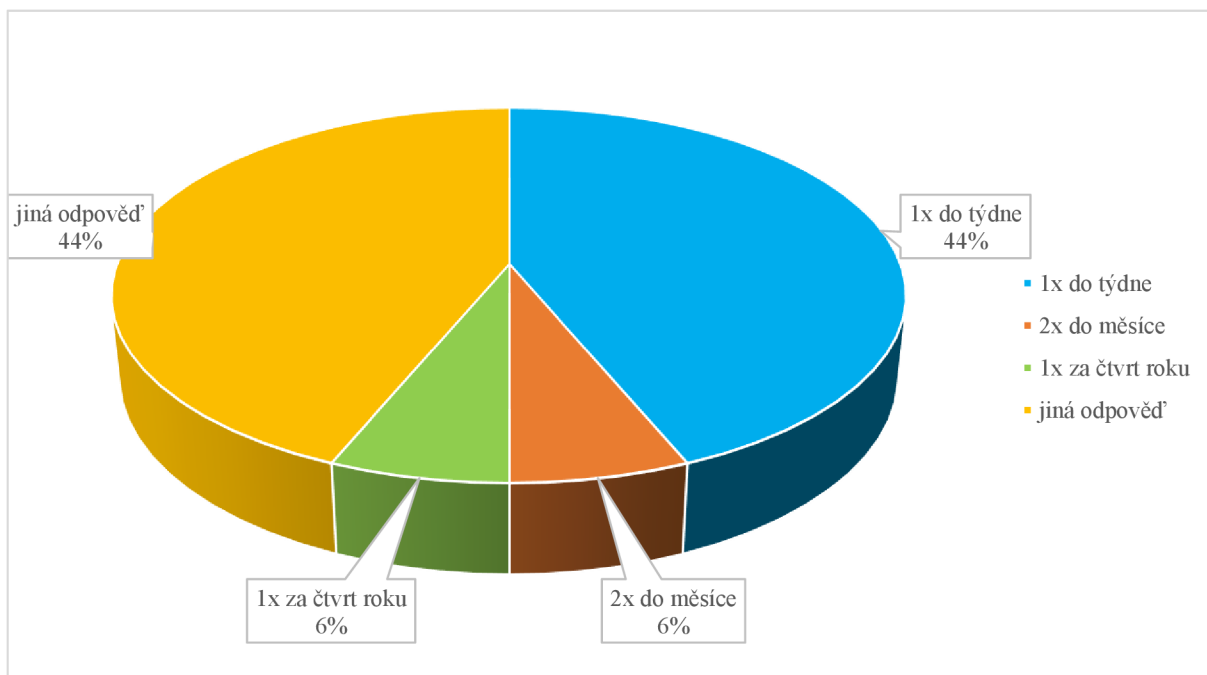


Graf 21: Přínos ŠSP pro pedagoga

zdroj: vlastní zpracování

Další pokožka v dotazníku, byla poslední, která se týkala pedagogů školy a respondentů. Dotazovala se na rady a doporučení, které dle ŠSP považují pedagogové jako důležité. V této položce mohli respondenti zakroužkovat více odpovědí, proto je i četnost odpovědí opět vyšší. Z grafu 22 lze vyčíst, že na jediné odpovědi se shodlo všech šestnáct respondentů (19,75 %) a spočívá v pomoci ŠSP při organizaci výuky. Dále ¾ dotazovaných respondentů, celkem tedy čtrnáct respondentů (17,28 %) se shodlo na přínosu rad a doporučení ŠSP v oblasti pomůcek a stejně tak se čtrnáct respondentů (17,28 %) shodlo a tom, že je pro pedagogy důležitá oblast hodnocení. Dvanáct respondentů (14,8 %) uvedlo pomoc ŠSP při modifikaci vyučovacích metod a forem výuky. Dále se odpovědi objevovaly v menší četnosti, osm respondentů (9,9 %) uvedlo, že je pro ně důležitá úprava obsahu vzdělávání, šest respondentů (7,7 %) uvedlo intervenci vůči pedagogům. Dále nám pět respondentů (6,2 %) uvedlo, že je pro pedagogy důležitá úprava prostředí. Neméně frekventovanou odpovědí bylo, že je pro pedagogy důležitá příprava na výuku, celkem tedy pro tři respondenty (3,7 %) a stejně tak tři respondenti (3,7 %) označili jako důležitou roli ŠSP při práci s třídním kolektivem.

Otázka č. 25 – Jak často komunikujete s rodiči žáků?



Graf 22: Komunikace ŠSP s rodiči

zdroj: vlastní zpracování

Další položky dotazníku směřovaly na komunikaci zákonného zástupce a ŠSP. Tato položka se respondentů dotazovala, jak často komunikují s rodiči. Sedm respondentů (43,8 %) uvedlo, že se zákonnými zástupci komunikují alespoň „1x do týdne“, dále sedm respondentů (43,8 %) využilo „jiné odpovědi“ a na tuto otevřenou otázku sdělili, že komunikují s rodiči dle individuálních potřeb. Jeden respondent (6,3 %) se zákonnými zástupci komunikují „2x do měsíce“ a jeden respondent (6,3 %) označil možnost „1x za čtvrt roku.“

Otázka č. 26 – Využívají rodiče Vašich konzultačních hodin?

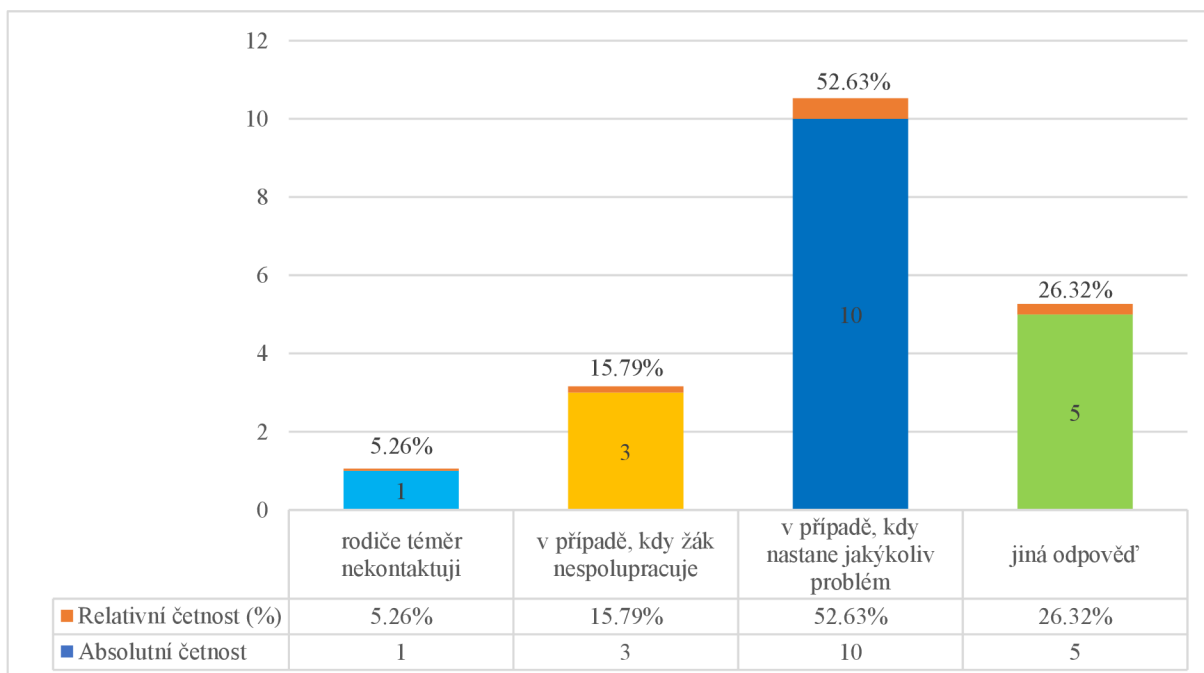
Tabulka 9: Konzultační hodiny ŠSP

Odpoověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1- Ano, často	0	0 %
2- Ano, občas	2	12,5 %
3-	6	37,5 %
4 Velmi málo	3	18,75 %
5 - Nevyužívají	5	31,25 %
Celkem Σ	16	100 %

zdroj: vlastní zpracování

V této položce jsme zjišťovali, jestli zákonní zástupci využívají konzultačních hodin ŠSP. Nejvíce respondentů, celkem šest (37,5 %) uvedlo, že zákonní zástupci konzultační hodiny využívají, ale velmi málo. Dále pět respondentů (31,25 %) uvedlo, že KH nevyužívají a pod následující položku dopsali, že KH ani nenabízí, protože je nikdo nevyužívá a se zákonnými zástupci se respondenti většinou domlouvají individuálně, avšak velmi nárazově. Dále čtyři respondenti (18,75 %) uvedli, že jejich rodiče téměř KH nevyužívají, pouze dva respondenti (12,5 %) uvedli, že zákonní zástupci KH využívají.

Otázka č. 27-V jakých případech se na rodiče obracíte Vy?

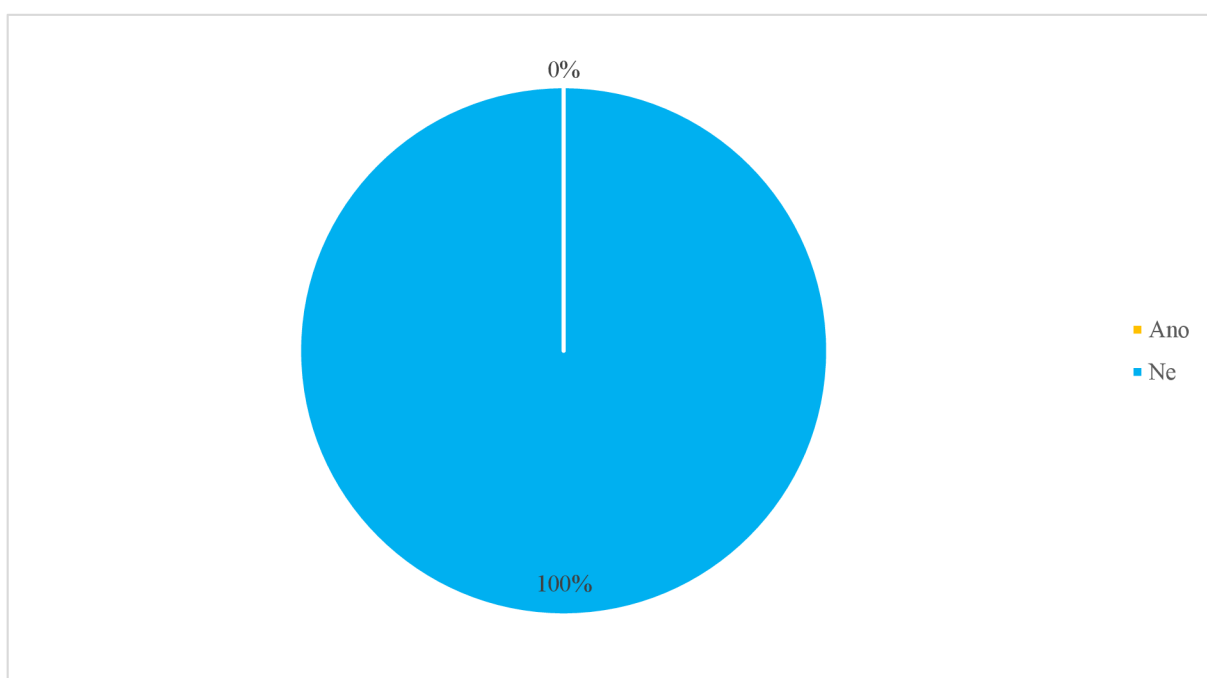


Graf 23: Záměr kontaktu ŠSP s rodiči

zdroj: vlastní zpracování

Tato položka zjišťovala, za jakých okolností se ŠSP na zákonné zástupce obrací. Nejčastěji nám respondenti sdělili, že rodiče kontaktují „v případě, kdy nastane jakýkoliv problém,“ celkem se jedná o deset respondentů (52,6 %). Dále pět respondentů (26,3 %) uvedlo „jiná odpověď“ a využili otevřené odpovědi a sdělili nám, že rodiče kontaktují dle individuálních potřeb. Tři respondenti (15,8 %) kontaktují zákonné zástupce „v případě, kdy žák nespolupracuje „a jeden respondent (5,3 %) „rodiče nekontaktuje.“

Otázka č. 28 – Nabízí škola hromadná setkání pro rodiče s SPU?

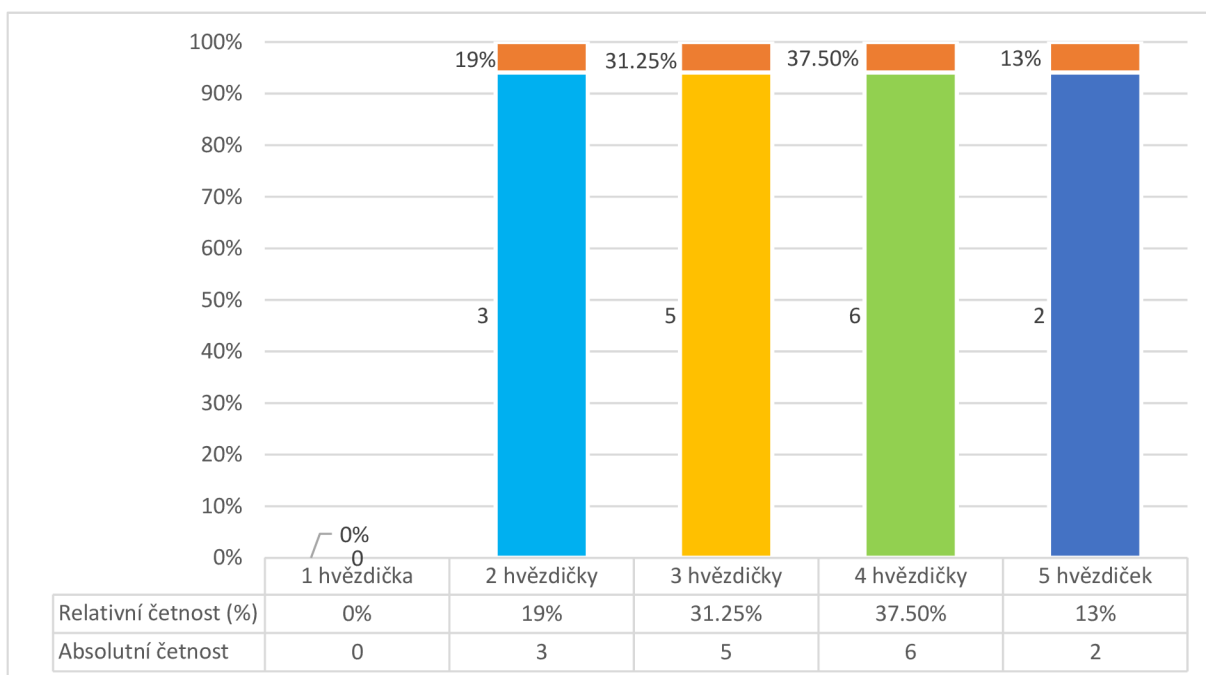


Graf 24: Hromadná setkávání s rodiči

zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zabývá možností hromadných setkání ze strany vedení. Bohužel se všichni respondenti shodli na tom, že hromadná setkání škola nenabízí. Celkově tedy všech 7 respondentů (100 %) odpovědělo, že škola hromadná setkávání pro rodiče neposkytuje.

Otázka č. 29 – Jste spokojen/na se spoluprací zákonných zástupců žáků/studentů?



Graf 25: Spokojenost se spoluprací ZZ

zdroj: vlastní zpracování

V poslední části dotazníku se zabýváme vztahovou sítí, konkrétně tedy ŠSP a zákonnými zástupci. Lze je rozdělit do několika skupin podle toho, jakým způsobem se všechny tyto zainteresované osoby do vzdělávání zapojují. Z našeho výzkumu vyplynulo několik situací. Respondenti spolupráci hodnotí relativně kladně. Pět respondentů (13 %) uvedlo nejvyšší možné hodnocení spokojenosti, a to pěti hvězdičkami. Šest respondentů (37,5 %) spolupráci ohodnotilo čtyřmi hvězdičkami. Tři hvězdičky, tedy „průměrnou“ spokojenost respondentů se spoluprací označilo pět respondentů (31,25 %) a tři respondenti (19 %) spolupráci ohodnotili pouze dvěma hvězdičkami. Ani jeden respondent neuvěd, že se spoluprací zainteresovaných osob spokojen není.

Otázka č. 30 – Kdo pro Vás tvoří síť všech osob zainteresovaných do vzdělávání dítěte s SPU?

Tabulka 10: Síť zainteresovaných osob

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
„PPP a SPC“	16	13,45 %
„ředitel školy“	16	13,45 %
„rodiče“	16	13,45 %
„třídní učitel“	15	12,61 %
„ostatní vyučující“	15	12,61 %
„asistent pedagoga“	13	10,92 %
„výchovní poradce“	13	10,92 %
„vychovatelé v družině“	8	6,72 %
„samotný žák“	7	5,88 %
Celkem Σ	119	100 %

zdroj: vlastní zpracování

Následující série otázek směřovala ke vztahu a spolupráci všech zainteresovaných osob. Pojem zainteresované osoby jsme vysvětlili výše o teoretické části.

V dotazníku jsme se dotazovali, kdo pro samotné respondenty tvoří tuto síť. Všechna šestnáct respondentů se stejnou měrou shodlo, že práce ŠSP by nebyla možná bez účasti tří subjektů PPP, SPC (13,45 %), ředitele školy (13,45 %) a zákonných zástupců (13,45 %) ŠSP. Dále se patnáct respondentů shodlo na spolupráci s třídními učiteli a ostatními pedagogy školy (12,61 %). Vysokou procentuální četnost vykazují rovněž asistenti pedagoga (10,92 %) a výchovní poradce (10,92 %). V menším procentuálním zastoupení se objevil i vychovatel ve ŠD (6,72 %) či samotný žák (5,88 %).

Otázka č. 31 – Jak hodnotí spolupráci všech zainteresovaných osob při vzdělávání žáka s SPU?

Tabulka 11: Hodnocení interpersonální spolupráce

Hodnoticí stupnice	1	2	3	4	5
Absolutní četnost	0	0	6	8	2
Relativní četnost	0 %	0 %	37,5 %	44,44 %	12,5 %

zdroj: vlastní zpracování

V závěru dotazníkového šetření jsme respondenty požádali o zhodnocení spolupráce s osobami, které v předchozí položce č. 30 označili za „zainteresované osoby“. Hodnocení stupněm 5 znamenalo nejvyšší spokojenost a hodnocení stupněm 1 nejmenší spokojenost respondentů.

Při vyhodnocování této položky jsme nenarazili na žádné negativní hodnocení. Nejnižším stupněm 3 ohodnotilo spolupráci celkem šest respondentů (37,5 %), osm respondentů (44,44 %) ohodnotilo spolupráci stupněm 4 a dva respondenti (12,5 %) dali nejvyšší možný počet hvězdiček, který znamenal, jak jsme již popsali, absolutní spokojenost.

5.5 Interpretace zjištěných výsledků

Tato podkapitola praktické části se zabývá zhodnocením zjištěných výsledků praktické části diplomové práce, jejímž hlavním cílem bylo zjistit, jaká je vztahová síť školního speciálního pedagoga na základních školách v okrese Bruntál. Jak bylo již zmíněno naše výzkumná část má design kvantitativního výzkumu. V úvodní části tohoto výzkumu byly dále stanoveny čtyři předpoklady, které zní následovně:

VP 1: Předpokládáme, že většina školních speciálních pedagogů komunikuje a spolupracuje více se žáky než s pedagogy.

Tento předpoklad se nám nepotvrdil. V položce č. 13 a č. 21 jsme zjišťovali, jak často se ŠSP setkávají se žáky a pedagogy školy. Z výsledku položky č. 13 vyplývá, že se 56 % respondentů se setkává s žáky minimálně 1x do týdne a stejně tak se 50 % dotazovaných respondentů setkává minimálně 1x do týdne setkává s pedagogy školy. Vidíme, že se školní speciální pedagogové ve větším procentuálním zastoupení věnují stejně žákům i pedagogům a základě dat získaných dotazníkovým šetřením můžeme tento předpoklad označit za nepotvrzený.

VP 2: Předpokládáme, že školní speciální pedagog navazuje kontakt s pedagogy sám, z vlastní iniciativy.

Tento předpoklad se nám nepotvrdil. Z výsledků výzkumu je patrné, že nejde pouze o jednostrannou komunikaci mezi ŠSP a pedagogem. S procentuální četností nám v položce č. 20 celkem 62,5 % respondentů uvedlo, že jejich odborné služby vyhledávají i samotní pedagogové, proto lze konstatovat, že tento předpoklad byl potvrzen.

VP 3: Předpokládáme, že rodiče kontaktují ŠSP pouze v krajním případě, kdy si neví rady.

Tento předpoklad byl na základě zjištěných výsledků byl potvrzen. Tento předpoklad zjišťovala položka č. 27 a 57,6 % dotazovaných respondentů nám odpovědělo, že zákonní zástupci navazují kontakt se ŠSP primárně v případě, kdy si již neví rady, čímž se potvrdil výzkumný předpoklad. Dalších pět respondentů 26,32 % uvedlo, že se na ně pedagogové obrací při individuálních záležitostech a pouze tři respondenti uvedli (15,8 %), že se na ně pedagogové obrací v případě až kdy žák nespolupracuje.

VP 4: Předpokládáme, že zkušenost, kterou má školní speciální pedagog z předchozího zaměstnání, nebo absolvované kurzy z jiného oboru, jsou pro něj nyní velmi přínosné a ovlivňují kvalitu jeho služeb.

Tento předpoklad se nám potvrdil. Položky č. 6–8 v dotazníku zkoumaly, které předchozí zkušenosti nyní školní speciální pedagogové považují za přínosné. Z šestnácti respondentů nám deset uvedlo 62,5 %, že předchozí zkušenost mají. U těchto deseti respondentů byla Nejvíce frekventovanou odpovědí, že jejich předchozí zkušenost byla v oblasti učitelství 60 %. V položce č. 8 nám respondenti uvedli, že veškeré předchozí zkušenosti, které uvedli, považují při současné pozici ŠSP na škole za velmi přínosné. Odpovědi u této otázky byly jednoznačné a všichni respondenti se v hodnocení přínosů shodli, proto lze u tohoto předpokladu konstatovat, že byl potvrzen.

6 DISKUZE

Tato diplomová práce se zabývá vztahovou sítí školního speciálního pedagoga na základních školách v okrese Bruntál. Vzhledem k tomu, že tato problematika v okrese Bruntál doposud zmapována nebyla, bylo našim zájmem se do školství v tomto okrese podívat blíže. Práce se dále zabývá, způsobem, jímž jsou školní speciální pedagogové vnímáni všemi zainteresovanými osobami při vzdělávání žáka se SVP, jak školní speciální pedagogové fungují v rámci vztahové sítě na základní škole, jaký je zájem zákonných zástupců o služby, které jsou poskytovány školním speciálním pedagogem a v neposlední řadě se také zabývá tím, které předchozí zkušenosti školní speciální pedagog označují jako přínosné a ovlivňují tak kvalitu jejich služeb.

V teoretické části popsali, že ŠSP přichází do kontaktu se širokým okruhem osob a jejich vztah je ovlivněn několika určujícími faktory, které jsou v mnoha případech individuální. Na základě výsledků výzkumů se nám tyto teoretická východiska potvrdila a lze konstatovat, že fungování ŠSP na škole je výrazně ovlivněno věkem, délkou pedagogické praxe a zkušenostmi tohoto odborníka. Dále jsme v teoretické části popsali pojem zainteresované osoby a jejich výčet jsme ověřili pomocí dotazníkového šetření, kde položka č. 30 zjišťovala, koho samotní respondenti považují za zainteresovanou osobu. Tato položka je v dotazníku otevřená a respondenti mohli odpovídat subjektivně. Nejčastěji se objevovala odpověď, ve které se téměř všech šestnáct respondentů shodlo, že za zainteresovanou osobu považují „SPC, PPP, ředitele školy a rodiče“. V položce č. 31 respondenti hodnotili celkovou spolupráci pomocí škálové položky. Z výsledků vyplývá, že jejich spolupráce je podle hodnocení ŠSP adekvátní. Lze tedy ze zjištěných výsledků předpokládat, že ŠSP jsou na škole vnímáni jako odborníci a jejich činnost značně ovlivňuje žákovu fungování. Jak jsme v položce č. 24 zjistili, tak pedagogové školy služby školního speciálního pedagoga využívají často při organizaci výuky, výběru vhodných pomůcek, úpravě hodnocení či modifikaci vyučovacích metod a forem výuky. V poslední, třetí, kapitole teoretické části jsme popsali důležitost, význam a efektivní využití komunikace mezi dvěma osobami při profesi, v našem případě vztahu na základní škole. Podle sdělení některých školních speciálních pedagogů se lze domnívat, že tato situace není příliš vyhovující. ŠSP si často stěžovali, že mají v rámci své poradenské praxe málo hodin, a víc hodin není v jejich možnostech. Jediné řešení tohoto problému dle slov ŠSP spočívá v přijetí dalšího odborníka do škol. ŠSP, kteří uvedli, že je jejich úvazek na škole pouze částečný, jak uvádíme v grafu 10, vidí možné řešení právě v navýšení jejich úvazku.

Praktická část diplomové práce je založena na designu kvantitativního výzkumu. Tento výzkum probíhal na základních školách v okrese Bruntál, které poskytují úplné základní vzdělání na 1. a 2. stupni, a zapojilo se do něj 16 školních speciálních pedagogů. Výzkumné šetření bylo vždy vedeno pouze s jedním školním speciálním pedagogem dané školy. Na základě hlavního výzkumného cíle, který zní: **Zjistit, jaká je vztahová síť školního speciálního pedagoga na základní škole v okrese Bruntál.** Byly stanoveny dílčí výzkumné cíle a výzkumné předpoklady. Pomocí těchto dílčích cílů, předpokladů a teoretických východisek jsme později sestavili dotazník, který ve své konečné podobě obsahoval 31 položek a respondentům byl primárně rozeslán prostřednictvím e-mailu a ve třech případech osobně.

Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že i když je od roku 2016 pozice školního speciálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti legislativně ukotvena, na některých školách doposud není jeho pracovní pozice zřízena vůbec, nebo je mnohdy zaměstnán pouze na částečný úvazek. Jedním ze záměrů výzkumu naší diplomové práce bylo zhodnotit, jakým způsobem jsou školy připravené na legislativní změnu MŠMT, která se týká financování školního speciálního pedagoga a také školního psychologa. Ze zjištěných výsledků je patrné, že ne na všech školách v okrese Bruntál jsou školní speciální pedagogové zastoupeni v 69,6 %, neboť z 23 dotazových škol se do výzkumu zapojilo pouze 16 ŠSP. Rovněž bylo zjištěno, že z šestnácti respondentů má sedm (43,75 %) na škole i druhý úvazek. Za největší překážku, která negativně ovlivňuje práci ŠSP, respondenti považují administrativu, a právě námi zkoumanou nespolupráci rodičů a ostatních pedagogů školy. Samotnou komunikaci s těmi spolupracovníky vnímají, podle našich předpokladů, jako průměrnou, jak rodiče, tak pedagogové se na ŠSP obrací, v krajní nouzi, kdy si neví rady. Jak bylo již řečeno, tak jedním s hlavních faktorů, které tuto komunikaci a vztahy ve školním prostředí ovlivňují, je věk ŠSP a délka pedagogické praxe, jak ukázaly získané výsledky dotazníkového šetření. Nejlépe hodnocena byla otázka č. 8, která směřuje na zkušenosti školních speciálních pedagogů. Naopak nejméně byla hodnocena otázka č. 28, která se týkala hromadných setkávání školních speciálních pedagogů se zákonnými zástupci. Z výsledků je zřejmé, že všichni dotazovaní školní speciální pedagogové, kteří mají předchozí zkušenosti (62,5 %), je hodnotí jako velmi přínosné. Z výsledků realizovaného výzkumu plyne, že se většinou jedná o zkušenost v profesi učitelky na speciální škole, nebo ve speciální třídě (60 %). Lze však předpokládat, že veškeré zkušenosti se žáky mnohou být pro školní speciální pedagogy pro budoucnost přínosné.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá otázkou, jakým způsobem školní speciální pedagog funguje v rámci vztahové sítě základních škol v okrese Bruntál. Dílčím cílem bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi školním speciálním pedagogem a všemi zainteresovanými osobami na základní škole.

Práce je rozdělena na dvě části, první část tvoří teoretická východiska a druhou praktická část. Teoretická část je dále rozdělena na tři kapitoly a dílčí podkapitoly. V první kapitole teoretické části jsme se věnovali ukotvení pojmů, jež se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání, legislativnímu rámci, rozdílu mezi integrací a inkluzí a školnímu poradenskému pracovišti, které je pro školního speciálního pedagoga stěžejní. Druhá kapitola teoretické části se zabývá samotným školním speciálním pedagogem, jeho činnostmi, a kvalifikací. Poslední kapitolu teoretické části jsme věnovali školnímu speciálnímu pedagogu a vztahové síti školy. V této kapitole jsme popsali hlavní principy a faktory, jež ovlivňují komunikaci se všemi zainteresovanými osobami a popsali některá možná východiska. Teoretická část následně posloužila k lepší orientaci a vytvoření dotazníku pro oslovené respondenty.

Na teoretickou část navazuje část praktická, která je stejně jako teoretická část rozdělena na tři kapitoly a dílčí podkapitoly. V první kapitole praktické části je uveden záměr a důvod vzniku výzkumu. Dále jsou v této kapitole popsány výzkumné cíle a předpoklady výzkumu, na základě, kterých byl následně sestaven dotazník. V následující kapitole se věnujeme popisu výzkumné metody, způsobu výběru respondentů do dotazníkového šetření, metodě sběru dat, vyhodnocení a interpretaci zjištěných dat.

Jak jsme již popsali metoda sběru dat byla realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu na 1. a 2. stupni ZŠ. Na základě výsledků výzkumu bylo zjištěno, že školní speciální pedagog v rámci vztahové sítě školy funguje a spolupracuje se všemi osobami stejně. Pedagogové školy využívají od toho odborníka téměř všechny služby, které nabízí. Někteří respondenti v dotazníkových položkách uvedli, že by spolupráce mohla být lepší, ale s aktuální stavem jsou spokojeni. Z výsledků výzkumu vidíme, že se jejich fungování a vztah na škole se v několika případech odvíjel od samotné osobnosti ŠSP, délky pedagogické praxe, věku a zkušeností, které samotní respondenti považují za velmi důležité a přínosné. Z pohledu vedení školy, vidíme, že by mohla být spolupráce lepší. Respondenti většinou případů uvedli, že při hodinách PSPP s žáky mají klid a uskutečňují se ve volných učebnách či kabinetech., V otázce hromadných setkávání a nabízení služeb pro zákonné zástupce dětí, žáků a studentů bylo zjištěno, že vedení škol ani ŠSP žádné takové služby neposkytují, jejich angažovanost by tak

v tomto ohledu mohla být větší. Možná je tato situace důsledkem toho, že zákonní zástupci kontakt se ŠSP příliš nevyhledávají a kontaktují ho až v případě, kdy nastane problém. Co se týče samotné pozice školního speciálního pedagoga, vidíme, že mnohdy jsou na škole sami, či v malém počtu v důsledku zahlcení administrativou se žákům mohou věnovat maximálně 1x do týdne.

K dosažení výše stanového cíle byla použita teoretická východiska uvedená v teoretické části prostřednictvím rešerše odborné literatury. Domníváme se, že naše diplomová práce splnila stanovený výzkumný cíl a lze ji tak hodnotit jako přínosnou nejen pro speciální pedagogiku, ale i pro celkovou budoucnost při vytváření a zlepšování vztahů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- AINSCOW, Mela., BOOTH, Tony. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Překlad revidovaného vydání SCIE 2002. Praha: Rytmus, o. s. 0 [cit. 16. 3. 2023] Dostupné z: http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluzi.pdf
- Evropský parlament, Generální ředitelství pro vnitřní politiky Unie, Watkins, A., Ebersold, S., Soriano, V. (2017) *Inclusive education for learners with disabilities*. European Parliament. [cit. 16. 3. 2023] Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2861/14468>
- FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. *Exploring inclusive pedagogy*. *British educational research journal*, 2011, 37.5: 813-828.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 9788087295007.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903869-7-6.
- KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Praha: EDUin, o. p. s, 2015. ISBN 978-80-260-9310-7. [cit. 15. 3. 2023]. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.

- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: [psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese]*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.
- KUCHARSKÁ, Anna, a kol. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KYSUČAN, Jaroslav a Jindřich KUJA. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-677-9.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MŠMT. Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3184-4.
- RŮŽIČKA, Michal, Lucia PASTIERIKOVÁ, Monika SMOLÍKOVÁ, Kateřina FIALOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5704-8.

- SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3855-0.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- ŠMERALOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republika 2019-2023*. [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>
- DZ ČR 2019-2023, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 15.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>
- Podpurná opatření [online]. 2023 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special *Needs Education*. UNESCO. [online] 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Mezinárodní deklarace a vyhlášky

Zákon č. 82/2015Sb. č. 82/2015 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon).

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vyhláška č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Vyhláška MŠMT č., 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

- AAK – alternativní a augmentativní komunikace
aj.- a jiné
apod.- a podobně
atd. – a tak dále
IVP – individuální vzdělávací plán
KH – konzultační hodiny
LMP – lehké mentální postižení
OSN – Organizace spojených národů
MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.- například
NPI – Národní pedagogický institut
OMJ – odlišný mateřský jazyk
OSN – Organizace spojených národů
PAS – porucha autistického spektra
PLPP – plán pedagogické podpory
PO – podpůrná opatření
PPP – Pedagogicko – psychologická poradna
SPC – Speciálně pedagogické centrum
SPU – specifické poruchy učení
SVP – středisko výchovné péče
SVP – Středisko výchovné péče
SZ – sociální znevýhodnění
ŠMP – školní metodik prevence
ŠP – školní psycholog
ŠPZ – Školské poradenské zařízení
ŠSP – Školní speciální pedagog
ZP – zdravotní postižení
ZŠ – Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Trojdimenzionální pojetí	15
Tabulka 2: Rozdíl mezi integrací a inkluzí.....	16
Tabulka 3: Charakteristika výzkumného souboru	47
Tabulka 4: Počet úvazků ŠSP na škole.....	54
Tabulka 5: Předchozí zkušenosti ŠSP	55
Tabulka 6: Přínos pro speciálněpedagogickou praxi	56
Tabulka 7: Osobnostní a odborné předpoklady ŠSP	57
Tabulka 8: Záměr komunikace ŠSP s pedagogem	66
Tabulka 9: Konzultační hodiny ŠSP.....	73
Tabulka 10: Síť zainteresovaných osob.....	76
Tabulka 11: Hodnocení interpersonální spolupráce	77

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počet úvazku ŠSP v roce 2022.....	24
Graf 2: Vztahová síť školy	36
Graf 3: Pohlaví	50
Graf 4: Věk ŠSP	51
Graf 5: Praxe ŠSP	52
Graf 6: Výše úvazku ŠSP na škole	53
Graf 7: Předchozí zkušenosti ŠSP	55
Graf 8: Počet ŠSP na škole	58
Graf 9: Velikost školy	59
Graf 10: Počet žáků v péči.....	60
Graf 11: Frekvence setkávání se žáky	61
Graf 12: Zázemí pro ŠSP.....	62
Graf 13: Přínos PSPP.....	63
Graf 15: Překážky spolupráce ŠSP	64
Graf 16: Komunikace	65
Graf 17: Způsob navazování kontaktu.....	66
Graf 18: Navazování kontaktu se ŠSP.....	67
Graf 19: Komunikace pedagoga se ŠSP	68
Graf 20: Záměr komunikace pedagoga se ŠSP	69
Graf 21: Hodnocení spolupráce ŠSP s pedagogy	70
Graf 22: Přínos ŠSP pro pedagoga	71
Graf 23: Komunikace ŠSP s rodiči.....	72
Graf 24: Záměr kontaktu ŠSP s rodiči.....	73
Graf 25: Hromadná setkávání s rodiči.....	74
Graf 26: Spokojenost se spoluprací ZZ	75

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Členové poradenského pracoviště.....	22
Obrázek 2: Oblasti dotazníku	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník pro ŠSP

Příloha č. 1: Dotazník pro ŠSP

Dobrý den,

jmenuji se Žaneta Honigová a jsem studentkou speciální pedagogiky navazujícího magisterského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci.

Dotazník je zaměřen na školního speciálního pedagoga a jeho vztahovou síť na Základní škole. Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a veškeré údaje budou zpracovány pouze pro zpracování diplomové práce. Vyplnění tohoto dotazníku Vám nezabere více jak 10 minut. V případě zájmu o výsledky výzkumu Vám ráda zašlu na e-mail (honiza00@upol.cz).

Mockrát Vám děkuji za Váš čas!

Žaneta Honigová

DOTAZNÍK

I. Osobní profil respondenta

1. Jste?
 - a.) žena
 - b.) muž

 2. Kolik je Vám let?
 - a.) 18–25 let
 - b.) 26–35 let
 - c.) 36–45 let
 - d.) 46–55 let
 - e.) 55 a více let

 3. Jak dlouho ve škole pracuje jako speciální pedagog?
 - a.) 1–5 let
 - b.) 6–10 let
 - c.) 11–20 let
 - d.) 20 a více let

 4. Jaký je Váš úvazek na škole?
 - a.) částečný úvazek
 - b.) plný úvazek
-

5. Máte na škole i jiný úvazek? Pokud ano jaký?
- a.) ano: _____
- b.) ne

6. Máte jiné předchozí zkušenosti (kurzy, vzdělání, práce v organizaci) s dětmi/žáky/studenty?
Pokud jste na otázku č. 6 odpověděl/la NE, vynechte prosím otázky č. 8., 9. a 10.
- a.) ano
- b.) ne

7. Pokud ano, napište prosím jakou.

8. Myslíte si, že je pro Vás předchozí zkušenost nyní při práci se žáky přínosná?

1	2	3	4	5
Velmi přínosná				Nepřínosná

9. Jaké by podle Vás měl mít školní speciální pedagog osobnostní a odborné předpoklady, které mu pomáhají při jeho práci? (např. spolehlivost, trpělivost, flexibilita, empatie, vztah k dětem, schopnost spolupráce, komunikativnost aj.):

I. Náplň a obsah práce školního speciálního pedagoga

10. Kolik školních speciálních pedagogů na škole působí?

- a.) pouze jeden
- b.) dva
- c.) tři a více

11. Na jak velké je škole působíte?

- a.) 50–150 žáků
- b.) 150–250 žáků

12. Kolik žáků máte aktuálně v péči?

- a.) do 5 žáků
- b.) do 10 žáků
- c.) do 50 žáků
- d.) jiná odpověď: _____.

13. Jak často se s žáky setkáváte?

- a.) 1x týdně
- b.) 2x do měsíce
- c.) 4x do měsíce
- d.) jiná odpověď: _____.

14. Kde hodiny speciálně pedagogické péče probíhají (zázemí pro vaše hodiny)?

- a.) mám svůj kabinet
- b.) sdílím kabinet s ostatními pedagogy školy
- c.) hodiny speciálně pedagogické péče probíhají v kabinetech/učebnách, které jsou volné
- d.) jiná odpověď: _____

15. V čem si myslíte, že jsou vaše setkání pro žáky přínosná? Možnost zakroužkovat více odpovědi.

- a.) pomáhají žákovi se lépe orientovat v aktuální problematice, které mu činí obtíže
 - b.) rozvíjí osobnost žáka/žákyně
 - c.) zlepšuje žákovi sebevědomí
 - d.) rozvoj dílčí schopnosti, dovednosti, nejčastěji: _____.
 - e.) jiná odpověď: _____
- _____

16. V čem vidíte největší překážku, co negativně ovlivňuje Vaši práci se žáky? Možnost zakroužkovat více odpovědi.

- a.) žádnou překážku nevidím
- b.) žádná předchozí praxe
- c.) nespolupráce ostatních pedagogů školy
- d.) nespolupráce rodičů
- e.) administrativa
- f.) mnoho práce a malý úvazek na škole

III. Komunikace a hodnocení spolupráce ŠSP

17. S kým je podle Vás důležité komunikovat, aby byla speciálně pedagogická péče pro žáka přínosná? Možnost zakroužkovat více odpovědí.

- | | |
|--|---------------------|
| a. třídní učitel | g. výchovný poradce |
| b. ostatní učitelé, kteří se podíleli na vzdělávání žáka | h. metodik prevence |
| c. asistent pedagoga | i. školní psycholog |
| d. vedení školy | j. někdo jiný: |
| e. spolužáci | _____ |
| f. rodiče | _____ |

18. Jakým způsobem se na pedagogy školy obracíte Vy?

- a.) přes e-mail
- b.) upřednostňuji osobní setkání
- c.) telefonicky
- d.) jiná odpověď: _____

19. V jakém případě se na pedagogy obracíte nejčastěji?

20. Obrací se na Vás pedagogové sami?

1	2	3	4	5
Ano, často				Nikdy

21. Jak často s pedagogy komunikujete?

- a.) 1x za týden
- b.) 2x – 5x do měsíce
- c.) několikrát do měsíce
- d.) jiná odpověď: _____

22. Za jakým účelem se na Vás pedagogové obrací? Možnost zakroužkovat více odpovědi.

- a.) metodická a koordinační pomoc pro pedagogické pracovníky školy
- b.) řešení didaktických problémů ve vyučování
- c.) řešení individuálních problémů žáků
- d.) neobrací se na mě
- e.) jiná odpověď: _____.

23. Jste spokojen/na se spoluprací pedagogů na škole?

1	2	3	4	5
Velmi spokojen/a				Nespokojena

24. Které doporučení pedagogové nejčastěji označují jako důležité? Možnost zakroužkovat více odpovědi.

- a.) organizace výuky
- b.) modifikace vyučovacích metod a forem výuky
- c.) intervence
- d.) pomůcky
- e.) úpravy obsahu vzdělávání
- f.) hodnocení
- g.) příprava na výuku
- h.) sociální a zdravotní podpora
- i.) práce s třídním kolektivem
- j.) úprava prostředí

25. Jak často komunikujete s rodiči žáků s SPU?

- a.) 1x do týdne
- b.) 2x do měsíce
- c.) 1x za čtvrt roku
- d.) jiná odpověď: _____.

26. Využívají rodiče Vašich konzultačních hodin?

1	2	3	4	5
Ano, často				Nevyužívají

27. V jakých případech se na rodiče obrátíte Vy? Možnost zakroužkovat více odpovědi.

- a.) rodiče téměř nekontaktují
- b.) v případě, kdy žák nespolupracuje
- c.) v případě, kdy nastane jakýkoliv problém
- d.) jiná odpověď: _____

28. Nabízí škola hromadná setkání pro rodiče s SPU?

- a.) ano
- b.) ne

29. Jste spokojen/na se spoluprací zákonných zástupců žáků/studentů?

1	2	3	4	5
Zcela ano				Zcela ne

30. Kdo pro vás tvoří síť osob, které jsou zainteresovány ve vzdělávání žáka s SPU?

31. Jak hodnotí spolupráci všech zainteresovaných osob při vzdělávání žáka s SPU?

1	2	3	4	5
Nejlépe				Nejhůře

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Žaneta Honigová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Školní speciální pedagog a jeho vztahová síť na základní škole
Název v angličtině:	The school special educator and his relationship network at the primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá školním speciálním pedagogem a jeho vztahovou sítí na základní škole. Zaměřuje se na pozici a způsob komunikace školního speciálního pedagoga v rámci vztahové sítě školy. V teoretické části jsou s použitím literární rešerše shromážděny informace týkající se dané problematiky. Výzkumná část zkoumá, jaká je vztahová síť školního speciálního pedagoga na základních školách v okrese Bruntál.
Klíčová slova:	Inkluze, školní speciální pedagog, základní škola, vztahy, komunikace
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the school-based special educator and his relational network at elementary school. It focuses on the position and the way of communication of the school special educator within the school relational network. In the theoretical part, information related to the issue is gathered using a literature search. The research part examines the relational network of the school special educator at a primary schools in the Bruntál district.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, school special educator, elementary school, relations, communications
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník pro ŠSP
Rozsah práce:	99 stran
Jazyk práce:	Český