

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Kristýna Rykrová

**Pozice speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení ve
vztahu k inkluzi**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny a literaturu uvedenou v seznamu.

V Olomouci dne:

Podpis:.....

Kristýna Ryková

Touto cestou bych chtěla srdečně poděkovat své vedoucí diplomové práce, PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D., za odborné vedení, velikou ochotu při spolupráci a příjemný a lidský přístup. Dále bych ráda poděkovala všem pracovníkům školského poradenského zařízení, kteří věnovali svůj čas pro tuto diplomovou práci a ochotně se zapojili do výzkumného šetření. Závěrem bych ještě poděkovala své rodině za podporu a povzbuzení při psaní diplomové práce a ukončování studia.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Inkluze ve školství	8
1.1 Definice termínu inkluze	8
1.2 Integrace versus inkluze	12
1.3 Situace v zahraničí	14
1.3.1 Velká Británie	14
1.3.2 Finsko	16
1.3.3 Německo	16
1.4 Realizace inkluzivního vzdělávání v ČR	17
2 Školský poradenský systém v České republice	19
2.1 Školní poradenské pracoviště	20
2.2 Školská poradenská zařízení	21
2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna	21
2.2.2 Speciálně pedagogické centrum	22
3 Speciální pedagog	26
3.1 Vymezení pojmu	26
3.2 Historický vývoj profese speciálního pedagoga	27
3.3 Legislativní vymezení pozice speciálního pedagoga	29
3.4 Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga	30
3.5 Náplň práce speciálního pedagoga	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 Pozice speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních	34
4.1 Uvedení do výzkumného šetření	34
4.2 Základní aspekty výzkumného šetření	34
4.3 Cíle a hlavní otázky výzkumného šetření	35
4.4 Charakteristika souboru výzkumného šetření	36
4.5 Etické aspekty výzkumného šetření	38
4.6 Metoda sběru dat	38
4.7 Analýza a interpretace dat	40
4.7.1 Zaměstnanci školského poradenského zařízení	40
4.7.2 Náplň práce speciálních pedagogů v ŠPZ	41

4.7.3 Specifika spolupráce speciálních pedagogů s dalšími aktéry por. procesu.....	48
4.7.4 Vnímání svého profesního působení speciálními pedagogy.....	52
4.8 Shrnutí výsledků	54
4.9 Diskuze nad získanými výsledky.....	57
Závěr.....	60
Seznam použité literatury	63
Seznam použitých zkratk	69
Seznam tabulek a schémat.....	70
Seznam příloh.....	71

Úvod

Diplomová práce se zabývá otázkou profese speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních. Tato profese není sice zcela nová, je popsána v různých odborných publikacích, její náplň práce je legislativně vymezena a školské poradenské zařízení má v českém školství stabilní pozici, přesto se nám v hlavě zrodila myšlenka, jak vlastně pozice speciálního pedagoga vypadá v reálném životě, očima samotných pracovníků. Jelikož aktuálně stojíme před rozhodnutím, kam náš život budeme dále směřovat, kde se uplatníme, jaký mu dáme smysl, hodnotíme různá hlediska, která se týkají jak vybrané profese, tak i nás samotných. Dříve, než si zvolíme své budoucí povolání, přemýšlíme, zda jsme dostatečně připraveni pro jeho výkon, co všechno potřebujeme ještě získat, na čem máme pracovat a také jestli naše charakterové vlastnosti se vůbec pro výkon naší vysněné práce hodí.

Profese speciálního pedagoga není jednoduchá a na pracovníka jsou kladeny vysoké požadavky nejen na příslušné vzdělání a vědomosti, ale i na jeho osobnostní předpoklady. Otázka toho, co profese speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních obnáší by měla zajímat každého, kdo se rozhoduje pro tuto kariérní cestu, a proto se v této diplomové práci na tuto oblast zaměříme. Následující text by mohl sloužit k tomu, zamyslet se nad sebou a nad tím, zda opravdu tato profese má to, co od ní člověk očekává. Jelikož se jedná o práci s lidmi, dětmi, dětmi s nějakým druhem postižení, tak by měl být i přístup budoucích odborníků o to promyšlenější a zodpovědnější. Můžeme si také skrze pohled speciálních pedagogů v praxi vytvořit obrázek o možných rizicích a úskalích této pozice.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Pro uvedení do problematiky pozice speciálního pedagoga je zpracována na základě analýzy odborných publikací a legislativy její teoretická část, která se zaměřuje na nastínění inkluzivního vzdělávání v České republice a v zahraničí, charakteristiku současného poradenského systému ve školství. Dále také charakterizuje výkon funkce speciálního pedagoga, ve které jsou zohledněny oblasti vývoje profese, legislativního vymezení, kvalifikace, náplně práce.

V praktické části je tato problematika rozebírána se samotnými speciálními pedagogy pracujícími ve školských poradenských zařízeních, kteří nám přibližují, jak vypadá jejich působení v praxi. Data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Cílem této diplomové práce je poskytnout reálný náhled na pozici speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních z pohledu samotných speciálních pedagogů pracujících právě v takovýchto zařízeních.

Tato práce by mohla svým náhledem na profesi speciálního pedagoga pomoci samotným studentům speciální pedagogiky zamyslet se nad tím, zda je toto povolání pro ně vhodné a je to to, co by je v budoucnu mohlo naplňovat, jelikož špatný výběr své profese může uškodit nejen samotným pracovníkům, ale i dětem, které budou mít tyto speciální pedagogy v péči a budou s nimi ve své praxi pracovat. Dále by tato práce mohla také přispět k lepší osvětě této profese široké veřejnosti.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze ve školství

Inkluzivní pedagogika v současné době stále patří mezi nejdiskutovanější témata mezi pedagogickými odborníky i laickou veřejností. Názory na ni nejsou jednotné. Jedni inkluzi podporují a její úspěšnost dokazují příklady dobré praxe, druzí naopak hledají překážky, které inkluzi limitují (Lazarová et al, in Bartoňová, Vítková, 2016).

Inkluze jako určitá ideologie, která je založená na humanismu a rovnosti příležitostí ve školách vyžaduje změnu v myšlení všech aktérů, tak i změnu ve školní praxi. Inkluzionisté obhajují své názory proč vzdělávat děti ve školách hlavního vzdělávacího proudu na podkladu rovnosti, spravedlnosti, participace a respektu k rozmanitosti ve školách. Na druhé straně stojí jejich kritici, kteří sice tyto hodnoty nepopírají, ale děti s postižením chtějí udržet při speciálním vzdělávání. Někteří dokonce argumentují názory, že inkluze je v podstatě oxymoron – škola nikdy nebyla institucí pro každého a aby mohla naplňovat svou funkci, někteří musejí být označeni jako neúspěšní (Allan, 2008).

První snahy o inkluzivní vzdělávání můžeme přiřadit k hnutí rodičů, kteří se domnívali, že vyčlenění jejich dětí ať s mentálním, či jiným druhem postižení z hlavního vzdělávacího proudu jim přináší horší vzdělávání, a proto bojovali za práva svých dětí a jejich možnosti začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. V 80. letech také začaly mezinárodní organizace jako např. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Organizace OSN pro vzdělávání a kulturu (UNESCO) doporučovat inkluzivní vzdělávání. Mezinárodní dohody, příkladem můžeme uvést Úmluvu proti diskriminaci ve vzdělávání z roku 1960, Úmluvu o odstranění všech forem rasové diskriminace z roku 1965 či Úmluvu o právech dítěte z roku 1989, začaly vnímat zařazování dětí do tehdy zvláštních škol jako porušování jejich práva na rovnost při vzdělání (Netolická, 2011).

1.1 Definice termínu inkluze

Již od 90. let 20. století se můžeme setkat v řadě odborných publikací a politických dokumentů s prvními definicemi inkluze a inkluzivního vzdělávání. Dle Hodkinsona (cit. dle Lazarové, 2015) všechny tyto definice převážně zahrnují určité představy o inkluzi a inkluzivním vzdělávání a jejich cíle. Jsou charakteristické tím, že jsou dost obecné, a proto možná vzbuzují vysoké množství otázek a nejasností.

Chápání základních principů inkluze a inkluzivního vzdělávání jsou různé, a tedy i v jejich samotných definicích se vyskytují značné rozdíly (Lechta, 2010). Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí, že definice mohou být dvojího typu, a to deskriptivní a preskriptivní. Deskriptivní definice uvádějí různé příklady z praxe a praktické uchopení inkluze, kdežto preskriptivní definice udávají předpoklad, kterého chceme využívat a také chceme, aby byl stejně využíván ostatními.

Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které bylo přijato na konferenci UNESCO již hovoří o podpoře inkluzivního vzdělávání a vymezuje základní principy, na nichž je inkluze postavena:

- každé dítě má právo na vzdělání,
- každé dítě je individuální, má své zájmy, schopnosti, dovednosti i vzdělávací potřeby,
- školský vzdělávací systém by měl tyto odlišnosti respektovat a zohledňovat,
- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup ke vzdělávání v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu a škola na tyto potřeby musí být adekvátně připravená a vyhovět jim,
- běžné školy jsou tak nejúčinnějším nástrojem ve společnosti v boji proti diskriminaci, vytvářet přátelskou, soudržnou a proinkluzivní společnost (Gillies, Carrington, 2004).

V roce 1994 toto prohlášení jako jedna z 92 zemí podepsala i Česká republika. Tím se zavázali k co nejrychlejšímu zajištění přístupu ke vzdělání všem v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu. Základním principem tedy je, že všichni žáci se mají vzdělávat společně vždy, kdy je to možné a školy musí reagovat na individuální potřeby každého žáka (Marques, 2016).

Novodobé slovníky cizích slov inkluzi definují zejména jako proces začleňování odlišných jedinců do většinové společnosti (Barták, 2008). Tony Booth a Mel Ainscow (2007) inkluzi interpretují jako neustálý a nekonečný proces zkvalitňování vzdělávání a zapojení všech žáků a studentů. Jedná se o určitý ideál, o který škola může usilovat, ale nikdy ho zcela nedosáhne. Dále poukazují na to, že inkluze je postavená na určitých předpokladech a procesech:

- všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití,
- zvyšovat míru zapojení studentů do vzdělávacího procesu, školního prostředí,
- zohlednit různorodost studentů změnou školní praxe, kultury a politiky,

- odstraňovat překážky v učení a zapojit všechny studenty, nejen studenty se speciálními vzdělávacími potřebami,
- využívat zkušenosti z konkrétních příkladů překonávání překážek a zapojit je tak, aby z těchto zkušeností mohli čerpat i ostatní studenti,
- rozdíly mezi studenty začít vnímat jako jistou inspiraci, a ne jako problém k řešení,
- každý student má právo na vzdělávání v místě, ve kterém žije,
- je třeba zvyšovat kvalitu škol podle potřeb studentů i učitelů,
- úloha školy není pouze ke zvyšování výkonů studentů, ale zejména k rozvoji hodnot a budování společenství,
- inkluze ve vzdělání je jedním ze znaků inkluze ve společnosti.

„Zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi. K tomu je třeba se do učení aktivně ponořit a mít vliv na to, jak probíhá. Při hlubší sondě zjišťujeme, že zapojení spočívá v uznání a přijetí“ (Booth, Ainscow, 2007, s. 6). Prvním mezníkem inkluze ve vzdělání je připuštění odlišností mezi studenty a jejich respektování. Na každého jedince je třeba nahlížet jako na celistvou osobnost, nezaměřovat se pouze na některé jeho detaily, jako je například postižení. Poté by nám mohly mnohé informace uniknout (Tony Booth a Mel Ainscow, 2007).

Dle Slowíka (2016) je inkluze neustálý a nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou zúčastňovat všech aktivit ve společnosti ve stejné míře jako lidé bez postižení. Jsou zapojováni do všech každodenních činností jako lidé intaktní a pokud to lze, nejsou při tom využívány žádné speciální postupy a prostředky. Inkluze je tedy přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni a mají stejná práva.

Dle Lazarové et al (2015) můžeme inkluzi definovat pomocí čtyř znaků:

1) rovné příležitosti

Inkluze je prostředek k zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání všem jedincům a rovněž k umožnění volby, v čem a kde se chtějí vzdělávat. Je postavená na stejných příležitostech pro všechny. Tento znak vyzývá školy a školská zařízení k otevřenosti, přístupnosti a bezbariérovosti. Dále apeluje na ochotu přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti (Lazarová, 2015).

2) naplňování individuálních potřeb

To znamená respektovat jednotlivé odlišnosti a potřeby, a to všech aktérů inkluze, tedy nejen žáků, ale i rodičů, učitelů a dalších. Dle Warnock (2010, cit. dle Lazarové, 2015) tenhle znak přináší nejvíce otázek a nejistot. Nové definice tak často upouští od pojmu „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ neboť zde hrozí riziko, že se inkluze zaměří pouze na tyto jedince. Na druhou stranu, tato „nálepka“ žákům často slouží jako přístup ke speciální podpoře, a tudíž je to v rozporu s praxí, proto je někdy těžké od tohoto opustit. Stávající školská legislativa toto zaměření též posiluje podpůrnými opatřeními a jejich financování, které je vázáno právě na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Úspěšná inkluze začíná a končí u jednotlivců: každý, kdo je zapojen, musí posoudit, jak jejich vlastní praxe vytváří překážky inkluze“ (Hodkinson, 2012, cit. dle Lazarové, 2015, s. 16).

3) rozvoj lidských zdrojů

Tento znak inkluze zdůrazňuje, že každý jedinec má svůj specifický potenciál, který je třeba rozpoznat a následně ho rozvinout v co možná největší míře. Nejedná se tedy pouze o naplňování individuálních potřeb, ale klade si i důraz na celospolečenský rozvoj. Je tedy důležité využívat vhodné speciální výukové metody a postupy, které umožní žákovi svůj potenciál rozvinout. Z toho vyplývá, že se nejedná o ulevování v požadavcích na žáka, ale naopak nároky a kvalitu vzdělávání neslevujeme. Tyto nároky ale musí být přiměřené každému jedinci (Lazarová, 2015).

4) participace v komunitě

Nejedná se o pouhé umístování žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale zejména o jejich zapojení do všech aktivit a oblastí týkající se vzdělávání. Předpokládá se, že všechny děti budou mít možnost vzdělávat se v místě bydliště, ale také mít možnost stýkat se s dětmi z jejich okolí a mít s nimi společné zážitky (Lazarová, 2015).

Všechny děti mají tedy právo se aktivně účastnit na vzdělávání, na zážitcích z něho, cítit se být součástí školní komunity a mít přístup ke kvalitnímu vzdělávání, který je přizpůsoben jejich individuálním schopnostem a dovednostem (Gillies, Carrington, 2004).

Lazarová et al (in Bartoňová, Vítková, 2016) uvádí, že mezi pedagogickými pracovníky je inkluze vnímána jako otevřenost škol přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby ze spádových oblastí. Inkluze je tedy jinak řečeno schopnost a ochota škol integrovat žáky s postižením.

Nerozlišování či zaměňování pojmů integrace a inkluze je velice komplikované, proto se v následující podkapitole pokusíme přiblížit pojem integrace a rozlišit ho od pojmu inkluze.

1.2 Integrace versus inkluze

Mezi prvními definicemi integrace můžeme najít definici zakladatele české speciální pedagogiky, prof. Miloše Sováka, který integraci pojímá jako nejvyšší stupeň socializace, tedy nejvyšší možné zapojení jedince do společnosti (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018).

Jesenský (1995, cit. dle Slowíka, 2012, [online]) integraci chápe jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“.

Pokud se na integraci podíváme z pohledu jeho latinského původu znamená sjednocovat, zcelovat (Brožová, 2010).

Z pohledu speciální pedagogiky je integrace brána jako závazný úkol, který je popisován jako princip, proces a cíl, jako realizace opatření nutných pro vzdělávání žáka v běžném pedagogickém systému. Žáci mají být podporováni v běžných zařízeních a předcházet tak možné segregaci (Vítková, 2004).

Bartoňová a Vítková (2007, s. 22) školní integraci definují jako „*snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“. Jedná se o vzájemný proces, ve kterém se obě strany mění a roste jejich sounáležitost, dochází ke vzájemnému porozumění mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi intaktními. Cílem je rovnost šancí pro všechny.

Michalík, Baslerová, Růžička (2018, s. 8) uvádějí definici integrace Jesenského z roku 1995, který ji pojímá jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací*“.

Zilcher a Svoboda (2019) uvádí, že pojem integrace obecně znamená zařazení jedince s postižením do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu za předpokladu, že žák se přizpůsobí prostředí intaktních spolužáků a jeho individuální potřeby jsou naplňovány mimo tento proud v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Jedná se o možnost žáka s podpůrnými opatřeními vzdělávat se v běžné škole s běžnými dětmi za předpokladu, že se mu dostane adekvátní podpory, díky které se dokáže přizpůsobit a plnit stejné požadavky a vzdělávací cíle

jako děti ostatní. V praxi to tedy znamená, že i přes adekvátní poskytování podpurných opatření žákovi se nejedná o přizpůsobení prostředí, metod a forem výuky, ale na žáka stále působí nátlak, aby se okolí přizpůsobil sám. Stejně pojetí integrace zaujímá Vančová, (2008, cit. dle Zilchera, Svobody, 2019) která ji popisuje jako společné vzdělávání jedinců s postižením a žáků intaktních, ale také jako pojem, kdy se žák s postižením musí přizpůsobit již existujícímu prostředí v běžné škole pro žáky intaktní, ve kterém se nepředpokládá žádná úprava.

V rámci integrace Svoboda, Morvayová (2010) dále uvádí nutný předpoklad rozlišení normy od subnormální populace. Opomíjí se samotná osobnost jedince a klade se důraz pouze na jeho diagnózu. Součástí je výběr subnormálních jedinců, které jsou vhodné za dodržení určitých podmínek integrovat do běžných školních podmínek. Norma tedy stále hodnotí, kteří jedinci jsou vhodní k tomu, aby byli mezi „normálními a součástí celku“. Integrace ve vzdělávání ve své podstatě znamená „*můžeš tu být s ostatními, dostaneš, dostaneš, co potřebuješ, ale musíš zvládnout být jako ostatní, můžeš být jiný, pomůžeme Ti, ale zkus se přizpůsobit více jako my*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 56).

V integraci stále rozlišujeme žáky na podskupiny intaktních a s postižením, ale všichni žáci se mohou vzdělávat v běžných školách, pokud jim je poskytnuta adekvátní podpora. Jedná se o systém, ve kterém zároveň funguje i segregovaná edukace. V případě, že je žák v rámci integrace i přes poskytování podpory ve škole hlavního vzdělávacího proudu neúspěšný, může se vrátit do speciálního školství (Svoboda, Smolík, 2010).

V současné době dochází k posunu k modernějšímu pojmu inkluze, který jak již bylo výše zmíněno není jednoznačně vymezen a zaznamenáváme tři dimenze pojetí inkluze v porovnání s integrací. Inkluze se takto může chápat jako:

1. Úplné ztotožnění s integrací
2. Vylepšená verze integrace
3. Naprosto nový přístup k osobám s postižením, zcela odlišný od integrace – společnost zcela akceptuje speciální potřeby všech (Hornáková, 2006, cit. dle Lechty, 2010).

Správné chápání inkluze je pouze v posledním, třetím pojetí, jinak by se jednalo pouze o dvojení termínů či jejich zbytečné matení (Lechta, 2010).

Dle Lechty (2010) je hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že se žáci v rámci inkluze nerozlišují na ty, kteří mají individuální vzdělávací potřeby a na ty, kteří je nemají, ale

jedná se o jednotnou skupinu žáků a každý z nich má rozdílné individuální potřeby. Integrace vyžaduje větší přizpůsobení se dítěte na prostředí školy, kdežto v rámci inkluze se školní prostředí snaží přizpůsobit danému jedinci. Velice podobně se k problematice integrace a inkluze vyjadřuje Mittler (2000), který zdůrazňuje, že v rámci integrace není předpoklad, že by se škola přizpůsobila potřebám a různorodostem žáků, ale žák se zde musí přizpůsobit školnímu prostředí sám. Inkluze naopak znamená radikální reformu školství v oblasti kurikulární, hodnocení a seskupení žáků. Je to systém, který vítá a oceňuje odlišnost, ať už jde o pohlaví, rasu, národnost, odlišné životní podmínky či postižení. Školy se v tomto směru přizpůsobují žákovi, ale jen do té míry, které ji platná legislativa dovolí.

Následující tabulka zobrazuje přehled hlavních rozdílů mezi integrací a inkluzí dle Kocourové (2012, cit. dle Vrubely, 2015).

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávání žáka s postižením	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro žáka s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem a zaměření se na vzdělávací faktory

Tabulka 1 – Vztah mezi integrací a inkluzí (Vrubela, 2015)

1.3 Situace v zahraničí

V této podkapitole je uveden přehled forem inkluzivního vzdělávání ve vybraných evropských státech, ve kterých je na inkluzi ve školství brán velký zřetel a jsou považovány v tomto kontextu za velmi inspirativní země, které nám mohou jít příkladem a můžeme je považovat za vzor.

1.3.1 Velká Británie

V roce 1981 parlament přijal jako svou oficiální politiku dokument tzv. Warnock report z roku 1978. Tento dokument zobrazoval náhled specialistů na vzdělávání žáků s postižením.

Výstupem bylo, že se žáci musí vzdělávat v běžných školách, pokud budou zajištěny určité podmínky. Původně tyto podmínky integrace byly čtyři:

- 1) žákovi musela být poskytnuta adekvátní podpora
- 2) nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve třídě
- 3) podporující rodina
- 4) uspořádání muselo být za využití efektivnosti zdrojů (Zilcher, Svoboda, 2019).

Tímto se na základních školách zajistila větší potřeba speciálně pedagogické podpory, ale stále existovalo speciální vzdělávání. Poté nastala řada legislativních změn a došlo k minimalizaci základních podmínek integrace, a to pouze a dvě:

- 1) integrace musí být podporována rodiči žáka
- 2) nesmí být narušeno vzdělávání ostatních žáků (Zilcher, Svoboda, 2019).

Tyto změny způsobily úbytek dětí ve speciálním školství. Následně pojem integrace začínal být nahrazován pojmem inkluze, což vyvolalo politickou výzvu na sociální inkluzi, která nezahrnovala pouze žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všechny, kteří se nějakým způsobem lišili od běžné populace a všichni měli být vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze tak tedy byla povýšena na právo jedince a nárok každého na naplnění svých potřeb (Zilcher, Svoboda, 2019). Od roku 2014 je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vymezena podpora v zákoně o dětech a rodinách, který vychází z předpokladu, že by dítě mělo být vzděláváno ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud je to možné a není to v rozporu s přáním žáka či jeho rodičů. V roce 2014 dále Ministerstvo školství vydalo dokument *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*, který obsahuje zásady, postupy, povinnosti a pokyny týkající se dětí a mladistvých se speciálními vzdělávacími potřebami od narození do 25 let, pro které jsou vytvořena různá podpůrná opatření jako např. diferencované výukové metody, doplňková pomoc dospělého, použití speciálních zařízení a technologií. V každé škole musí být zřízena pozice koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby, který dohlíží na adekvátní poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupracuje s dalšími odborníky (Zahořáková, Kala, 2016).

Ve Velké Británii dále taky existují školy speciální, do kterých jsou umísťováni žáci, jejichž vzdělávání není možné plnohodnotně poskytnout v běžných školách. Při rozhodování o zařazení žáka hrají hlavní roli rodiče, kteří mají právo se rozhodnout, zdali nastoupí do školy

hlavního vzdělávacího proudu nebo do speciální školy. Speciální školy spolupracují se školami běžnými a je tedy možné v případě, že tomu dovolí vzdělávací potřeby žáka, přeradit žáka do běžné školy (Zahořáková, Kala, 2016).

1.3.2 Finsko

Finsko patří mezi nejvíce inkluzivní země. Základním právním předpisem, který upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zákon o základním vzdělávání (Zahořáková, Kala, 2016). Finsko má třístupňový model podpory, kterému se Česká republika přibližuje se svým pětistupňovým modelem podpory, který nerozlišuje žáky podle typu postižení, ale podle míry podpory, které je mu třeba poskytnout. Dle finského modelu je žákovi ve všech třech stupních vytvořen individuální vzdělávací plán, ale pouze ve třetím stupni je možné upravit i obsah vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019). První stupeň podpory je považován za obecnou podporu, která může být poskytována všem žákům, je součástí přirozené každodenní výuky. Ve druhém stupni se již jedná o intenzivnější podporu ve vzdělávání, která je poskytována žákům, kteří potřebují pravidelnou podporu či několik forem podpory současně. Poslední, třetí stupeň podpory je určen pro žáky, kteří mají zdravotní postižení, nemoc, opožděný vývoj nebo jiný důvod, kvůli kterému nejsou schopni sami dosáhnout potřebné úrovně vzdělání (Zahořáková, Kala, 2016).

Žáci, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu nejsou považováni za znevýhodněné, ale pouze za žáky, kteří potřebují občasnou výpomoc, něco vysvětlit, zopakovat, zkusit jinak. Včasná intervence je zde považována za nejdůležitější a je nabídnuta okamžitě, kdy se objeví problém, nejdříve prostřednictvím třídního učitele. Pokud tato podpora nepostačuje, každá škola má k dispozici speciálního pedagoga. Nejvíce speciálních pedagogů ve Finsku je právě v běžných základních školách, nikoliv ve školách speciálních. Jako vhodná organizace výuky se často jeví tzv. pull-out model. Jedná se o vzdělávání žáka s aktuální potřebou podpory v jiné třídě, kde žák pracuje se speciálním pedagogem, zatímco ve zbytku třídy probíhá běžná výuka. Při závažnějších problémech je možné žákovi doporučit plnou podporu ve speciální třídě, což ale vyžaduje důslednou diagnostiku žáka. Při přerazení žáka do speciální třídy ve většině případech zůstává ve stejné škole, avšak dochází do speciální třídy dané školy (Zilcher, Svoboda, 2019).

1.3.3 Německo

Inkluzivní vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v Německu je legislativně upraveno základním zákonem – knihou dvanáctou o sociálním zabezpečení

(v originále Grundgesetz – Socialgesetzbuch XII – Sozialhilfe), dále ústavami a právními předpisy jednotlivých spolkových zemí (Zahořáková, Kala, 2016).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zpravidla vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu a jsou jim poskytovány podpory na individuální úrovni. Tyto podpory, jejich průběh a místo, kde budou poskytovány (tedy zda je nutné zapojení žáka do speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) stanovuje škola. Aktuálně v Německu existuje 6 forem speciálního vzdělávání:

- 1) v běžné škole
- 2) v běžné škole s heterogenními skupinami
- 3) speciálně pedagogická podpora ve formě spolupráce mezi běžnými školami a školami speciálními
- 4) speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření
- 5) speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí
- 6) speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách (Zahořáková, Kala, 2016).

Z výše uvedeného je patrné, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují běžné školy jen pokud je to trochu možné. Rodiče si ve většině spolkových zemí mohou vybrat v jaké škole bude uskutečňováno vzdělávání svého dítěte (Zahořáková, Kala, 2016).

1.4 Realizace inkluzivního vzdělávání v ČR

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zavádí trend rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků, inkluzivní vzdělávání, spolu s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. Cílem bylo nastavit podmínky vzdělávání tak, aby při aplikaci vhodných podpůrných opatřeních bylo možné realizovat vzdělávání většiny žáků na školách hlavního vzdělávacího proudu. Tato podpůrná opatření mají vyrovnávat vzdělávací možnosti žáků a snižovat nerovnosti v podmínkách vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2019).

Výše zmiňovaná novela zákona má zabezpečovat naplňování principů inkluzivního vzdělávání v ČR. Upouští se od kategorizace žáků a zavádí se pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní se tedy na žáky nenahlíží z hlediska jejich postižení, ale míry znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Základním předpokladem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které dále navazuje identifikace vzdělávacích potřeb a následné doporučení a realizace podpůrných opatření (Bartoňová, Vítková, 2019).

„Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 32). Jsou členěna do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. První stupeň podpůrných opatření představuje aplikaci běžně dostupných forem a metod pedagogické práce. Tento stupeň identifikují samotní pedagogičtí pracovníci školy. Jsou hrazena z běžného rozpočtu školy. Opatření druhého až pátého stupně představují zásadnější úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání. Jsou již realizována na podkladě doporučení školského poradenského zařízení, o kterém budeme hovořit v následující kapitole (Bartoňová, Vítková, 2019). Výčet konkrétních podpůrných opatření je obsažen ve vyhlášce 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

2 Školský poradenský systém v České republice

V důsledku inkluze, jako současného vzdělávacího trendu, se zvyšují požadavky kladené na poradenský systém ve školách a školských poradenských zařízeních. Systém poradenství takový, jaký je dnes, se vyvíjí již několik desítek let. Od 60. let 20. století na našich školách pracuje výchovný poradce, původně z důvodu kariérového poradenství, jak bychom to nazvali dnes, později i pro další oblasti. (Kucharská, 2013). Jako nejvýznamnější mezník můžeme zmínit 70. léta minulého století, kdy vznikala rozsáhlá síť pedagogicko-psychologických poraden a období po roce 1990, kdy se vytvářely nové typy poradenských zařízení (Bartoňová, Pipeková in Pipeková, 2010).

Systém poradenských služeb v České republice představuje velice propracovanou síť pomoci a podpory dětem, žákům, studentům a jejich rodičům, učitelům či dalším pedagogickým pracovníkům. Jejich cílem je poskytnout odbornou pomoc a podporu při řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáka, zjišťování obtíží psychického a sociálního vývoje a jejich následné řešení, zajišťovat prevenci rizikového chování, poskytovat kariérové poradenství. Tyto služby probíhají formou diagnostiky, intervence a konzultací. Je nezbytné, aby poradenská zařízení spolupracovala s dalšími odbornými pracovníky, jako jsou například lékaři, orgány sociálně-právní ochrany dítěte, soudy apod. (Bartoňová, Pipeková in Pipeková, 2010).

Současný poradenský systém můžeme rozdělit do třech pomyslných linií. Na úrovni školy hovoříme o tzv. školních poradenských pracovištích (ŠPP), mimo školu, ale stále v resortu školství stojí školská poradenská zařízení (ŠPZ) a posledním typem pracovišť jsou střediska výchovné péče (Kucharská, 2013). Kucharská (2013) zmiňuje, že dle Zapletalové (2008) ve školních poradenských pracovištích se odborníci zabývají především školní neúspěšností žáků, poruchami chování a integrací žáků. Smyslem těchto služeb ve školách je poskytnout pomoc těm, kteří ji potřebují včas a bez zbytečného odkladu. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Tyto služby lze využít v případě obtíží, ve kterých je nutná odborná diagnostika, posouzení závažnosti, případně doporučení do školy pro následující intervence. Střediska výchovné péče jsou specifické v tom, že jejich kompetence jsou upraveny zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Jsou určeny pro žáky s rizikem vzniku poruchy chování či již s projevy poruchy chování nebo negativních jevů v sociálním vývoji a je u nich třeba dlouhodobé terapeutické práce (Kucharská, 2013).

2.1 Školní poradenské pracoviště

Pojem školní poradenské pracoviště se používá pro označení poradenských služeb, které se poskytují v rámci školy. Vzhledem k odborníkům zapojených do ŠPP můžeme hovořit o dvou modelech ŠPP. Model základní, ve kterém jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence a model rozšířený, který je obohacen o další odborníky, jako je školní psycholog a školní speciální pedagog (Kucharská, 2013).

Výchovní poradci fungují na všech základních a středních školách. Jedná se většinou o učitele té dané školy s rozšířeným vzděláním pro výkon této funkce. Věnují se zejména kariérovému poradenství, provádí vyhledávání žáků, jejichž výchova, vzdělávání či psychický a sociální vývoj vyžadují speciální péči a potřebují pomoc. Podílí se na zajišťování průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a na přípravě podmínek pro integraci těchto žáků. Koordinuje poskytování poradenských služeb žákům se SVP (Bartoňová, Pipeková in Pipeková, 2010).

Školní metodik prevence ve své práci spolupracuje s výchovným poradcem a třídními učiteli. Sleduje výskyt rizikového chování na dané škole, spolupodílí se na vytváření a realizaci programu prevence na škole a sleduje jejich úspěšnost. Dále poskytuje také konzultační a poradenskou pomoc (Zapletalová, ©2011-2020).

Školní psycholog se spolupodílí na vyhledávání žáků s výchovnými a vzdělávacími obtížemi, poskytuje jim intervence, kterými napomáhá ke zmírnění až odstranění těchto problémů. Nepracuje pouze se žáky, ale také s jejich rodiči či učiteli. Dle potřeby dále poskytuje krizovou intervenci. (Kucharská, 2013)

Školní speciální pedagog dle Kucharské (2013) zejména pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, vyučujícím předává informace z vyšetření v ŠPZ o žákovi se SVP. Podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Ve spolupráci s dalšími odborníky se zaslouhuje o dobré podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením, proces integrace dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje. Dále na škole provádí speciálně pedagogickou diagnostiku, poskytuje speciálně pedagogickou péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogickým pracovníkům školy poskytuje metodickou pomoc a odborné informace, pomáhá při jejich aplikaci v praxi (Zapletalová, ©2011-2020). Na škole vyhledává žáky s rizikem vzniku speciálně vzdělávacích potřeb, zjišťuje hlavní problém žáka, podílí se na vytvoření plánu pedagogické podpory.

Spolupracuje na kariérovém poradenství. Upravuje prostředí školy, zajišťuje speciální a didaktické pomůcky (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

2.2 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení hrají při vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami velmi důležitou roli. Tyto zařízení poskytují své služby bezplatně, převážně na základě žádosti zákonných zástupců nebo škol. Aby mohla služba proběhnout, je podmínkou informovaný souhlas zákonných zástupců nezletilého dítěte (Kendíková, 2018).

„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“ (§ 116 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Činnost školských poradenských zařízení je v souladu s platnou legislativou, do které spadá:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Poradna poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny probíhá převážně ambulantně na pracovišti dané poradny, dále také návštěvami pracovníků PPP ve školách a školských zařízeních (vyhláška č. 116/2011 Sb.). Tým pracovníků zde tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci (Mikulková, Šrahůlková, 2014).

Dle přílohy vyhlášky č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních standardními činnostmi poradny jsou zejména:

- speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
 - diagnostika školní zralosti
 - diagnostika dětí předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje
 - diagnostika dětí, žáků a studentů s výchovnými a vzdělávacími problémy, s vývojovými poruchami učení
 - diagnostika nadání a mimořádného nadání žáků
 - diagnostika sociálního klimatu třídy a rizikového chování žáků
 - diagnostika žáků pro návrhy podpůrných opatření, přeřazení či zařazení do škol, tříd, oddělení a studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona
- psychologická a speciálně pedagogická intervence
 - intervence u dětí předškolního věku s nerovnoměrným vývojem
 - reedukace žáků se specifickými poruchami učení a chování
 - konzultace zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům
- kariérové poradenství
- metodické vedení učitelů a zákonných zástupců při vzdělávání žáka, při uplatňování podpůrných opatření
- metodické pomoci škole při tvorbě preventivních programů rizikového chování
- apod.

Pedagogicko-psychologické poradny mají v České republice v každém regionu detašované pracoviště, čímž se stávají dostupnější v rámci celého kraje. Poradny spolupracují mimo resort školství i s resortem zdravotnictví, zejména s klinickými logopedy, klinickými psychology, neurology, dětskými psychiatry. Dále pak spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí (Mikulková, Šrahůlková, 2014).

2.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Po roce 1989 docházelo v pedagogicko-psychologickém poradenství k řadě organizačních změn. K již existujícím pedagogicko-psychologickým poradnám začala vznikat pracoviště poskytující poradenství pro osoby se zdravotním postižením – speciálně pedagogická centra. Od počátku se snažila pomáhat svým klientům zejména s výběrem vhodného vzdělávání a s integrací do běžných škol. Zpočátku byla ze strany některých pedagogicko-psychologických poraden k SPC znatelná nedůvěra. Často byly vnímány jako

jejich určitá konkurence. Časem se ale ukázalo, že opak je pravdou. Obě pracoviště mají v systému školského poradenství svůj opodstatněný význam a vzájemně se doplňují (Michalík, 2013).

Dle vyhlášky č. 116/2011 Sb. speciálně pedagogická centra poskytují své služby žákům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Centra jsou rozdělená dle druhu znevýhodnění - jedno centrum poskytuje poradenské služby klientům s jedním nebo více znevýhodněními.

Poradenská služba v SPC probíhá převážně ambulantně na pracovišti SPC a návštěvami pracovníků zařízení ve škole (vyhláška č. 116/2011 Sb.). Služby SPC jsou poskytovány bezplatně, na žádost zletilých žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků či na žádost škol a školských zařízení (Michalík, 2013).

Mezi základní činnosti speciálně pedagogických center můžeme zmínit:

- speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
 - zjišťování připravenosti na povinnou školní docházku
 - diagnostika k nastavení vhodných doporučení, intervenčních postupů do školy, k přeřazení či zařazení do škol, tříd, nebo studijních skupin zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona
 - diagnostika k vhodnému uzpůsobení maturitních a závěrečných zkoušek
- poskytování kariérového poradenství pro žáky
- psychologická a speciálně pedagogická intervence a podpora
 - poskytování poradenství ohledně dalších služeb, zejména sociálních a zdravotních
 - poradenská pomoc ohledně kompenzačních a didaktických pomůcek – o jejich dostupnosti a instrukcí ke správnému používání
- informační a metodická pomoc
 - poskytování informací k sociálním službám
 - zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek
 - vytváření speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáka
 - odborné konzultace pedagogickým pracovníkům školy
 - metodická podpora asistentům pedagoga
 - spolupráce s dalšími odborníky

- poskytování krizové intervence (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

Kromě těchto výše uvedených společných činností, každé centrum poskytuje další specifické služby s ohledem na potřeby dané klientely (Michalík, 2013).

Speciálně pedagogické centrum pro osoby s mentálním postižením se dále zaměřuje například na:

- smyslovou výchovu u dětí v předškolním věku
- rozvoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky
- nácvik sebeobslužných činností
- zajišťování logopedické péče se zaměřením na alternativní a augmentativní výchovu
- nácvik prvního čtení a psaní
- alternativní formy čtení (Michalík, 2013).

Specifické činnosti speciálně pedagogického centra pro osoby s tělesným postižením jsou například:

- rozvoj komunikačních dovedností, využití alternativní a augmentativní komunikace
- nácvik lokomoce, manipulace s vozíkem
- rozvoj grafomotoriky
- nácvik čtení a psaní, nácvik jejich alternativních forem
- nácvik práce s počítačem jako zdrojem komunikace a informací
- apod. (Michalík, 2013).

Speciálně pedagogické centrum pro osoby se sluchovým postižením se dále zaměřuje na:

- rozvoj komunikačních dovedností
- rozvoj orální komunikace – náprava vadné výslovnosti, rozvoj slovní zásoby, práce s dechem, posazení hlasu
- nácvik znakového jazyka, kurzy znakového jazyka pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky
- nácvik odezírání
- nácvik alternativních forem čtení, čtení s porozuměním
- nácvik, jak používat kompenzační pomůcky
- rozvoj kompenzačních smyslů (Michalík, 2013).

Speciálně pedagogické centrum pro osoby se zrakovým postižením dále poskytuje například tyto služby:

- rozvoj zrakových funkcí
- smyslová výchova
- nácvik čtení a psaní bodového písma
- nácvik podpisu
- nácvik sebeobsluhy
- nácvik orientace a samostatného pohybu
- rozvoj estetického vnímání (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

Specifické činnosti speciálně pedagogického centra logopedického jsou zejména:

- aplikace logopedických terapeutických, edukačních a reedukačních postupů
- podpora rozvoje žáka jako prevence vzniku specifických poruch učení
- tvorba didaktických materiálů pro rozvoj komunikace (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

Speciálně pedagogické centrum pro osoby s poruchami autistického spektra dále poskytuje např. tyto specifické služby:

- rozvoj sebeobslužných činností, pracovních dovedností a návyků
- rozvoj sociálních kompetencí a sociálního chování
- rozvoj komunikačních dovedností
- strukturované učení
- osvětová činnost
- vytváření rodičovských skupin na podporu rodin dítěte s PAS (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

Školská poradenská zařízení jsou v rámci spolupráce se školami velmi důležitými odbornými institucemi, ale nemusí být jediní. Pomoc a podporu žákům se specifickými potřebami dále poskytují například dětské psychologové, psychiatři, logopedi apod., se kterými školy a školská poradenská zařízení spolupracují (Kendíková, 2018).

3 Speciální pedagog

3.1 Vymezení pojmu

Chceme-li definovat profesi speciálního pedagoga, musíme se zákonitě dotknout termínu „speciální pedagogika“.

Tu lze vymezit jako samostatný a rozvinutý vědní obor patřící do systému pedagogických věd, který „*se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.*“ (Fischer et al., 2014, s. 14). Podle Slowíka (2016, s. 15) je speciální pedagogika „*orientována na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*“ Jak vyplývá z předchozí definice, předmětem zájmu speciální pedagogiky není pouze populace v období dětství a dospívání, ale zabývá se i speciálními potřebami dospělých a seniorů, přičemž se lze setkat i s termíny speciální andragogika a gerontagogika (Fischer et al., 2014). S tímto koresponduje tvrzení Zilchera a Svobody (2019), že předmětem zájmu speciální pedagogiky může být člověk i v momentě, kdy sám již není účastníkem formálního vzdělávání.

Slowík (2016) řadí speciální pedagogiku mezi humanitní obory a zdůrazňuje, že v centru jejího současného zájmu nejsou vady, postižení, handicap a poruchy, ale především člověk, jehož životní situace je nějakým způsobem ovlivňována určitým znevýhodněním a z tohoto důvodu potřebuje adekvátní podporu a odbornou intervenci.

V současné speciální pedagogice se prosazuje komplexní přístup, který se neorientuje pouze na speciální vzdělávání a výchovně-vzdělávací zákonitosti, ale na celé spektrum problémů souvisejících s konkrétním jedincem. V centru zájmu jsou možnosti jeho seberealizace, kvalita života i možnosti kompenzace, terapie a rehabilitace (Fischer et al., 2014). Podle Bendové (ed., 2015) je předmětem speciální pedagogiky jedinec se zdravotním či sociálním znevýhodněním potřebující podporu zaměřenou do oblasti výchovy, vzdělávání, předprofesní přípravy i sociálního začlenění.

Předchozí definice naznačují, že speciální pedagog se může uplatnit při podpoře osob s určitým znevýhodněním ve všech věkových kategoriích. Podle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2015) je speciální pedagog pedagogem se vzděláním a kvalifikací pro práci

s osobami vyžadujícími „zvláštní péči“ ve školách a speciálním školství, přičemž uplatnění může nalézt i v oblasti vědecko-výzkumné, metodické a organizační.

Na portálu Univerzity Palackého v Olomouci je u absolventa navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky - poradenství - předpokládána uplatnitelnost v pracovních poradenských pozicích ve školských poradenských zařízeních, školních poradenských pracovištích, ale i poradenských zařízeních systému sociální ochrany (sociální služby, neziskové organizace). V případě absolutoria oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy lze předpokládat uplatnění ve funkcích učitele, výchovného pracovníka, asistenta pedagoga na ZŠ, SŠ hlavního vzdělávacího proudu i ve školách a třídách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Katalog programů a oborů: Studijní programy a obory pro akademický rok 2020/2021. *Univerzita Palackého v Olomouci, 2021* [online]).

3.2 Historický vývoj profese speciálního pedagoga

Vzniku speciální pedagogiky jako vědního oboru předcházela dlouhá etapa, kdy se formovala praktická péče o lidi s odlišností, vznikající např. v důsledku mentálního, smyslového či somatického postižení, omezujícího onemocnění nebo úrazu, respektive vlivem zásadně nepříznivé sociální situace (Renotiérová, 2003). V kontextu historie se přístup k „znevýhodnění“ vytvářel zejména ve spojitosti se socioekonomickou vyspělostí, potřebami společnosti, náboženským přesvědčením, aktuálním vědeckým poznáním, přičemž sem vstupovaly i další vlivy. Existuje snaha o periodizaci těchto přístupů podle převládajících trendů v daných historických epochách, přičemž lze předpokládat, že se jednotlivé směry různě prolínaly (Fischer et al., 2014).

V určitých obdobích historie (např. prvobytně pospolná společnost, starověk) můžeme vysledovat represivní přístupy, které byly charakterizovány přímou likvidací „postižených“ či segregací ve smyslu „ponechání jejich osudu“. Docházelo i k zotročování, zneužívání osob se znevýhodněním např. k těžké fyzické práci. Období feudalismu se naopak vyznačovalo charitativními trendy, kdy při kláštrech vznikají útulky, špitály pro tzv. potřebné. Novověk předznamenal rozvoj humanistických (resp. renesančně-humanistických) přístupů a v souvislosti s rozvojem vědeckého poznání, zejména medicíny, docházelo ke vzniku prvních ústavů orientovaných na péči o postižené. Zde lze najít úplné počátky specializovaného vzdělávání, přičemž je nutné vyzdvihnout osobnost J. A. Komenského (a dalších humanistů)

přicházejícího s prosazováním vzdělání pro všechny lidi bez rozdílu (Fischer et al., 2014; srov. Bendová (ed.), 2015).

S nástupem kapitalismu v 18. století a následně v 19. století se formují rehabilitační tendence – jsou zakládány další ústavy specializované podle typu postižení, které však neslouží pouze jako útočiště, ale poskytují i rehabilitační péči (Sovák, 1980 in Jeřábková, 2013). Systematicky se zde rozvíjí specializované vzdělávání směřující rovněž k přípravě na povolání. Příkladem může být od roku 1913 léčebně-edukační péče v rámci Jedličkova ústavu v Praze. Vyvíjejí se rovněž snahy preventivní s cílem vzniku nemoci či defektů zabraňovat (Fischer et al., 2014).

Péče ve specializovaných, odborných ústavech dala praktický a teoretický základ speciálně pedagogickým disciplínám – pediím, ale byla opomíjena obecná teorie speciální pedagogiky. Od 2. poloviny 19. století jsou v ústavech umožněny hospitace učitelů, formují se různé koncepce, které by pomohly při rozvoji a vzdělávání žáků s postižením, a vznikají první učebnice (Titzl, 2000 in Jeřábková, 2013). V té době se začala vytvářet pedologie, jako komplexní biologicko-sociologicko-psychologický model vědy o dítěti. V roce 1908 začal Fr. Čáda, psycholog a pedagog, organizátor sjezdů pro péči o slabomyslné a školství pomocné, řídit rubriku Pedopsychologie v časopise Pedagogické rozhledy. Do popředí se tak dostává pedopatologie - pedologická věda orientovaná na jedince s postižením, která měla spíše medicínský obsah (Jeřábková, 2013).

Ludvík (1964 in Jeřábková, 2013) podotýká, že v letech 1920-30 byly poprvé návrhy požadavky na vysokoškolské vzdělání v publikacích tehdejších speciálních pedagogů Josefa Zemana a Jana Mauera.

Právě Mauer se zasloužil o první ucelené pojetí oboru soudobé speciální pedagogiky, v té době nazývané „nápravnou pedagogikou“ dotýkající se více pedagogických metod a přístupů, než lékařského zkoumání. Josef Zeman byl jedním z propagátorů a zakladatelů speciálního „pomocného“ školství (Titzl, 2000; Renotiérová, 2006 in Jeřábková, 2013).

V poválečném období je speciální pedagogika nahrazena pojmem defektologie (prof. M. Sovák), od kterého je následně upouštěno a je užíván název speciální pedagogika defektologická (Monatová, 1996 in Jeřábková, 2013). V roce 1946 vzniká první Pedagogická fakulta při Univerzitě Karlově v Praze a následně došlo i k počátkům studia speciální pedagogiky. Jednalo se o dvousemestrální studium a tzv. nástavbové studium pro

„vystudované“ učitele, čímž získávali kompetence pro vzdělávání „mládeže vyžadující zvláštní péči“ (Gaňo, 1946 -1947 a Kábele 1981 -1982 in Jeřábková, 2013). K určitému ustálení dnešního názvu „speciální pedagogika“ dochází až v 70. letech 20. století zejména ve spojitosti s vydáním „Nárysů speciální pedagogiky“ Milošem Sovákem (Titzl, 2000 in Jeřábková, 2013).

Jak uvádí Jeřábková (2013), vyvíjelo se i pregraduální vzdělávání v oboru, několikrát byl transformován jeho obsah i délka, ale byl měněn i institut, pod jehož záštitou vzdělávání probíhalo. V roce 1953 byly např. zrušeny pedagogické fakulty a byly nahrazeny vysokými školami pedagogickými (Kábele 1981 -1982 in Jeřábková) atp. Podle Kábeleho (1981 -1982 in Jeřábková, 2013) vznikla první Katedra speciální pedagogiky při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v roce 1963. Naopak Endelsberger (1981 -1982 in Jeřábková, 2013) uvádí zavedení studia speciální pedagogiky v Praze (pětiletého pro učitele a čtyřletého pro vychovatele) až v roce 1967 a do roku 1964 datuje obnovení pedagogické fakulty.

Podíváme-li se na vývoj přístupů speciální pedagogiky, můžeme od poloviny 20. století rozlišovat integrační trendy. Pro „integraci“ je charakteristická snaha o maximální zapojení osob s postižením či znevýhodněním do intaktní populace. U nás se integrační přístup, na rozdíl od zahraničí, začíná zdůrazňovat a rozvíjet až po roce 1989 (Fischer et al., 2014).

V současnosti hovoříme o inkluzivním vzdělávání. Speciální pedagogika se v posledních dvou dekádách dostává od témat integračních k inkluzivním (Zilcher, Svoboda 2016).

3.3 Legislativní vymezení pozice speciálního pedagoga

Za základní legislativní dokument musíme považovat aktuální znění školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), z něhož vycházejí další, nejen pro činnost speciálních pedagogů v ŠPZ, důležité předpisy. Ve vztahu k profesi speciálního pedagoga se jedná zejména o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, podrobně rozpracovává vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Odstavec 2 § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, řadí speciálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, což jsou ti, kteří,

vykonávají „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“, což představuje Školský zákon (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Podle §18 výše uvedeného zákona získává speciální pedagog kvalifikaci vysokoškolským vzděláním - studiem v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd. Prvotně se jedná o akreditované studium zaměřené na speciální pedagogiku. Může se však jednat i o absolutorium studia orientovaného na pedagogiku předškolního věku, přípravu učitelů základních a středních škol a vychovatelů, či oboru pedagogika, přičemž po úspěšném ukončení těchto magisterských oborů musí následovat ještě další - doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňované vysokou školou (Zákon č. 563/2004 Sb.).

3.4 Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga

Hlava II, § 3 v aktuálním znění (v době zpracování této práce k 1. 1. 2021) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících řeší předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a uvádí, že musí být splněny následující požadavky:

- a) plná způsobilost k právním úkonům,
- b) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, která je vykonávána,
- c) bezúhonnost,
- d) zdravotní způsobilost
- e) prokazatelná znalost českého jazyka.

Vzhledem k odborné kvalifikaci speciálního pedagoga v ŠPZ je nutno opřít se o § 2b „Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika“, obsaženém ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., kterou je novelizována vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Odstavec 1 hovoří o tom, že v ŠPZ jsou k diagnostice voleny takové postupy, nástroje a metody, které nejen odpovídají účelu vyšetření, ale rovněž vycházejí z aktuálního stavu poznatků příslušné vědní disciplíny (v případě této práce se jedná o speciální pedagogiku). Dá se tedy tvrdit, že magisterským studiem vzdělávání nekončí

a zásadní předpoklad pro efektivní práci speciálního pedagoga představuje další vzdělávání, průběžná orientace v oboru a získávání aktuálních informací, nejen z oblasti diagnostické.

Co se týče osobnostních předpokladů, lze jako žádoucí vnímat, aby každý pedagogický pracovník disponoval schopností týmové kooperace, empatie a schopností naslouchat. Pro speciálního pedagoga je výhodou, pokud umí být kreativní a flexibilní. Neméně důležitá je také schopnost sebereflexe tak, aby dokázal nahlížet na své chyby i úspěchy a přijímal i názory ostatních, zároveň vnímal svoje limity, ale i hranice druhých lidí. Profese speciálního pedagoga se také týká určité pokory - nestavění se do role jediného experta a někoho, kdo je z důvodu své profese, nadřazen nad ostatní (Kucharská et al., 2013). Práce v poradenství, jak uvádí Opatřilová (2003), předpokládá rovněž určité komunikační dovednosti spojené s vyrovnaným, přirozeným a nenásilným vystupováním. Dále je např. zmiňována, nutnost vyvarování se neuvážených soudů, hledání toho, co posiluje vzájemný respekt a pozitivní vztah ke klientovi. K tomu patří i naslouchání, otevřenost, vstřícnost a schopnost pochopení. V průběhu kontaktu s klientem je efektivní klást sám sobě otázky typu: „Jak se klient cítí – není-li unavený?“ „Hovořím srozumitelně, stačí klient vnímat informace, stačí mému tempu?“ atp. (Opatřilová, 2003).

Jedním z pravidel poskytování poradenských služeb, a tudíž i podstatným předpokladem pro vykonávání profese speciálního pedagoga, jak uvádí vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, je dodržování etických zásad. Etický předpis však není v současnosti legislativně ani taxativně vymezen. Pro potřeby této práce můžeme vycházet z Etického kodexu Asociace pracovníku pedagogicko-psychologických poraden (viz Příloha č.1, jehož preambule, vycházející z platných právních předpisů, vyzdvihuje respektování lidské důstojnosti, péči o práva klienta na bezpečnost a diskrétnost v rámci zachování profesionálního tajemství (Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden, z. s. 2021 [online]).

3.5 Náplň práce speciálního pedagoga

Při vymezení obsahu práce speciálního pedagoga, která je, jak bude doloženo, velmi pestrá, lze vycházet z § 5 a vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zejména potom z její novely č. 197/2016 Sb. (Příloha č. 1 a 4 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., odstavec II).

Standardní náplň práce poradenského pracovníka PPP směřuje do tří podstatných okruhů, jedná se o:

- I.** Komplexní nebo psychologicky či speciálně pedagogicky zaměřenou diagnostiku.
- II.** Psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci.
- III.** Informační a metodickou činnost a přípravu podkladů pro vzdělávací opatření, včetně související dokumentace (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Speciální pedagog v ŠPZ provádí speciálně pedagogickou diagnostiku zaměřenou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak plyne z přílohy č. 1 výše uvedené vyhlášky, spadá sem zjišťování předpokladů pro školní docházku a školní zralosti, diagnostická péče o předškolní děti s nerovnoměrným vývojem. Speciálně pedagogická diagnostika probíhá i směrem k žákům základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, kteří mají vzdělávací problémy (např. neprospěch), včetně specifických poruch učení, či se u nich objevují se potíže v adaptaci nebo výchovné problémy, např. ve spojitosti se specifickými poruchami chování. Diagnostický proces v PPP neopomíjí či žáky s mimořádným nadáním či ty, u nichž nastávají komplikace při volbě dalšího vzdělávání či povolání. Je rovněž směřován k sociálnímu klimatu a rizikovému chování v třídních kolektivech, kdy se stává podkladem pro tvorbu programů prevence rizikového chování nebo programů nápravných (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Výstupem diagnostického procesu mohou být, např.:

- a)** návrhy podpůrných opatření a jejich stupeň či případné kombinace,
- b)** zařazení a přeřazení žáků se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona,
- c)** doporučení ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Intervence se dotýká individuální pomoci dětem a žákům při zpracování krize a takových potíží (adaptačních, osobnostních, sociálně-vztahových či souvisejících s rizikovým chováním), které negativně vstupují do vzdělávání. V případě problémů zasahujících nepříznivě do oblasti vzdělávání se může jednat i o poradenskou péči, poradensko-terapeutické

vedení rodin dítěte či žáka. Intervence také souvisí se základní reedukací u žáků s podpůrnými opatřeními ve vzdělávání, zejména se specifickými poruchami učení a chování vyžadujícími mimořádnou odbornou speciálně pedagogickou péčí, či podporou v oblasti rozvoje dílčích funkcí (individuální či skupinová forma). Intervenční činnost se může týkat např. i kariérového poradenství. V souvislosti s intervenční či diagnostickou činností u dětí/žáků je zákonným zástupcům poskytováno poradenské vedení a konzultace. Poradenské konzultace a doporučení jsou směřovány rovněž k pedagogickým pracovníkům, vzdělávajícím tyto žáky (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Metodická a informační činnost souvisí s informováním a metodickým vedením pedagogů a zákonných zástupců, např. při:

- a) uplatňování podpůrných opatření ve vzdělávání,
- b) vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,
- c) rozvoji školních dovedností při plnění vzdělávacích programů,
- d) individuálních programech, s ohledem na potřeby žáka,
- e) při realizaci podpůrných rodičovských skupin (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V případě speciálního pedagoga je metodická podpora cílena k pedagogům škol, zejména při realizaci speciálně pedagogické péče o žáka. Součástí metodického vedení ze strany PPP je i pomoc při tvorbě preventivních programů rizikového chování a participace na nich. Spadá sem také koordinační činnost spojená s metodickým vedením výchovných poradců, školních metodiků prevence a dalších pedagogických pracovníků škol. Součástí informačních aktivit jsou administrativní činnosti - zpracování zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Zajímalo nás, jak výše uvedené teoretické informace, získané z odborných publikací a školské legislativy, korespondují s realitou. Proto se v následující praktické části diplomové práce zaměříme na získání a analýzu těchto informací z pohledu speciálního pedagoga pracujícího ve školském poradenském zařízení.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Pozice speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních

4.1 Uvedení do výzkumného šetření

Náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních, jak již zmiňujeme výše, je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kde je uveden přesný výčet činností, které můžeme z pozice speciálního pedagoga vykonávat. Legislativa a odborná publikace tedy zmiňuje mnoho standardních činností, které speciální pedagog vykonává. Vzhledem k jejich množství se zdá až prakticky nemožné, aby je zvládal všechny. Nastává zde tedy otázka, jak speciální pedagogové ať v pedagogicko-psychologických poradnách či ve speciálně pedagogických centrech, svou práci reálně vykonávají, jakým způsobem naplňují svůj pracovní den.

Zejména z toho důvodu se v praktické části zaměříme na zjištění a popis očekávání a skutečného poskytování standardních činností speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních. Výsledky výzkumného šetření by mohly rozšířit stávající povědomí o dané problematice pohledem speciálních pedagogů, pracovníků z praxe.

Podobnou problematikou se zabývá ve své publikaci Růžičková (2018), ale v této práci je výzkum zaměřen na speciální pedagogy pracující ve školách a jejich míru pracovní angažovanosti a uvědomované efektivity práce. Dále se také na profesi školního speciálního pedagoga zaměřuje např. Kucharská (2013) a publikace Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání, která prezentuje výzkum na téma role speciálního pedagoga na základních školách od Růžičky, Pastierikové a kol. (2020). Obdobné cíle ve svých diplomových pracích měly Benešová (2017) a Čechová (2014), avšak zaměřené na práci speciálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti.

Domníváme se, že názory a zkušenosti různých speciálních pedagogů by mohly vést k realističtějšímu pohledu na jejich pracovní pozici a s tím spojenou náplň práce a nalezení případného úskalí tohoto povolání. Dále nám mohou vyplynout různá doporučení, přání či podněty k řešení pracovníků.

4.2 Základní aspekty výzkumného šetření

Na základě analýzy teoretických poznatků a vzhledem k povaze záměru výzkumného šetření byla pro naše výzkumné šetření zvolena forma kvalitativního výzkumu. Švaříček,

Šed'ová (2014, s. 17) kvalitativní výzkum definují jako: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Podstatou kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat daný jev a přinést o něm maximální množství informací. Tento přístup je považován za induktivní, což znamená, že teprve po nasbírání dostatečného množství dat začínáme pátrat po pravidelnostech, které se v získaných datech vyskytují, formulujeme předběžné závěry a hledáme pro ně další data, o které se můžeme opřít. Nově vzniklé teorie a hypotézy, které nám vyplynou z výzkumného šetření nelze zobecňovat, jsou platná pouze pro výzkumný vzorek, na kterém jsme data získali, proto bychom toto neměli opomíjet a pokusit se vyvarovat zobecňujícím výroky (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Hendl (2016) toto tvrzení právě uvádí jako možný zdroj kritiky kvalitativního výzkumu. Vytýká se mu tedy, že výsledky získané tímto výzkumem lze považovat pouze za přehled subjektivních dojmů a názorů na danou problematiku.

Mezi jeho přednosti ale můžeme uvést:

- získání podrobného popisu a vhledu do problematiky
- zkoumá daný jev v přirozeném prostředí
- umožňuje studovat vývoj a navrhnout teorie
- dokáže dobře reagovat na nové situace a podmínky
- hledá příčinné souvislosti (Hendl, 2016).

4.3 Cíle a hlavní otázky výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce, zejména tedy její výzkumné části, je zjistit, **jaká je pozice speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních**, ať již v pedagogicko-psychologických poradnách tak i ve speciálně pedagogických centrech.

Mezi dílčí cíle výzkumného šetření patří:

- analyzovat a popsat náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních – jakým způsobem a pomocí jakých nástrojů realizují depistáže, diagnostiku a intervence;

- zjistit a popsat jakou administrativu a dokumentaci speciální pedagogové v ŠPZ řeší;
- analyzovat a popsat, jak probíhá spolupráce s rodiči, učiteli a kolegy;
- zjistit jaká pozitiva speciální pedagogové ve své profesi vnímají;
- zjistit jaká rizika a překážky vnímají speciální pedagogové při vykonávání své profese a co by případně změnili;
- zjistit, zda se po vystudování vysoké školy cítili být dostatečně připravení na vykonávání této profese.

Východiskem pro naplnění výše zmíněných cílů je analýza výpovědí speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních.

Na začátku výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky tak, aby korespondovaly s celkovými cíli našeho výzkumu. Švaříček, Šed'ová (2014) uvádí, že výzkumné otázky tvoří pomyslné jádro každého kvalitativního výzkumu. Mají za cíl zejména zaměřit výzkum takovým směrem, aby jeho výsledky odpovídaly stanoveným cílům práce a ukazují nám tak cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky mají podobu tázacích vět a měli by být formulovány co nejjasněji.

Na základě výše uvedených poznatků byla pro náš výzkum stanovena tato hlavní výzkumná otázka:

- Jaká je pozice speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních?

K této hlavní výzkumné otázce jsme stanovili několik dílčích výzkumných otázek:

- Jaká je náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních?
- Jak je pro speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních náročná oblast administrativy?
- Jakým způsobem a s jakými aktéry probíhá spolupráce speciálních pedagogů?
- Jak speciální pedagogové vnímají své působení ve školských poradenských zařízeních?

4.4 Charakteristika souboru výzkumného šetření

Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 6 respondentů. Výzkumný soubor tak tvoří 3 speciální pedagogové z jedné pedagogicko-psychologické poradny a 3 speciální pedagogové z jednoho speciálně pedagogického centra. Z důvodu anonymizace dat nejsou zařízení konkrétně jmenovány. S těmito respondenty byl následně veden polostrukturovaný rozhovor. Jelikož jsem přímo v těchto zařízeních konala svou praxi, domluvila jsem se osobně

s vedoucími pracovišť PPP a SPC o možnosti realizace výzkumného šetření ke své diplomové práci v jejich zařízení. Následně byli osloveni všichni speciální pedagogové na těchto pracovištích. Vždy jim byl vysvětlen účel rozhovoru, a co je jejím cílem. Také byli vždy informováni o předpokládané délce rozhovoru. S výzkumným šetřením souhlasili všichni oslovení speciální pedagogové, avšak těsně před realizací byl jeden z rozhovorů zrušen z důvodu pracovní neschopnosti speciální pedagožky. Mimo výše zmíněná dvě zařízení bylo formou elektronické korespondence osloveno náhodně dalších pět speciálních pedagogů ŠPZ v Královéhradeckém kraji. Tři takto oslovení speciální pedagogové na výzvu vůbec nereagovali, jeden účast na šetření odmítl a jedna pracovnice účast přislíbila, následně ji však zrušila z rodinných důvodů. Výběr respondentů byl prostý, vybírání byli respondenti ochotní účastnit se výzkumného šetření a splnili podmínku, že vykonávají profesi speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení. Šetření bylo provedeno ve školských poradenských zařízeních Královéhradeckého kraje. V tomto kraji je celkem pět pedagogicko-psychologických poraden a 9 speciálně pedagogických center (APSPC, © 2000 – 2011, PPP a SPC KHK, © 2021). Naše výzkumné šetření bylo realizované ve dvou z nich z důvodu výše zmíněného osobního kontaktu na pracovišti v rámci praxe a z důvodu toho, že se nám nepodařilo sehnat jiné respondenty v rámci jiných pracovišť PPP či SPC. Tento kraj byl vybrán z důvodu toho, že bych se po vystudování vysoké školy ráda uplatnila na některém z pracovišť PPP tohoto kraje, a tudíž mě zajímalo, jak jsou pracovníci v tomto kraji se svou profesí spokojeni. Mimo jiné také z důvodu přijatelné dojezdové vzdálenosti.

Rozhovory probíhaly v druhé polovině února 2021 přímo na pracovišti školského poradenského zařízení, v němž daný speciální pedagog působí. To bylo výhodné hned z několika důvodů – zejména z toho, že dotazovaní byli ve svém prostředí, ve kterém pracují, a tak mohli své odpovědi obohatit o ukázky diagnostických materiálů, pomůcek, počítačových programů, které ve své praxi reálně používají. Také pro výzkumné šetření bylo přínosné vidět celkové prostředí daného pracoviště, díky čemuž jsme si mohli lépe udělat představu o podmínkách, ve kterých speciální pedagog pracuje a jistě ho ve své práci také ovlivňuje.

Speciální pedagogové mají různou délku praxe ve školských poradenských zařízeních a liší se i předchozími pracovními zkušenostmi – někteří v předchozích letech pracovali např. jako asistenti pedagoga ve školách, pro některé je toto první pedagogická praxe. Pro lepší přehled byla vytvořena tabulka znázorňující složení našeho výzkumného vzorku. Z důvodu anonymizace a ochrany osobních údajů nejsou v tabulce uvedena jména dotazovaných, ale jsou

pojmenovány písmeny A-F. Podrobnější informace o pracovnících jsou popsány dále v podkapitole Analýza a interpretace dat.

RESPONDENT	DÉLKA PRAXE V ŠPZ	PRACOVÍŠTĚ
A	1 rok	PPP
B	4 roky	PPP
C	4,5 roku	PPP
D	4,5 roku	SPC (logopedické vady)
E	3,5 roku	SPC (logopedické vady)
F	3 roky	SPC (mentální postižení a autismus)

Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku (vlastní zpracování)

4.5 Etické aspekty výzkumného šetření

Každý z respondentů byl seznámen s tématem a účelem rozhovoru, byl jim sdělen postup a cíl výzkumného šetření, dále byli seznámeni se zásadami ochrany soukromí ve shodě se zákonem č. 101/2000 Sb., zákon o ochraně osobních údajů, a byli tak informováni o dodržení anonymity jejich odpovědí a zachování důvěrnosti veškerých poskytnutých údajů. Následně byli informováni o možnosti z výzkumu kdykoli odstoupit a zároveň jim byla poskytnuta možnost seznámit se s výsledky výzkumu. Informované souhlasy byly získávány pouze ústní formou a všichni zúčastnění s výše uvedeným bez výhrad souhlasili.

Při dalším zpracovávání rozhovorů nebyla použita pravá jména respondentů. Pokud byla v rozhovoru uvedena jména dětí, dalších pedagogů nebo jiných osob nebyla pak při zpracování dat použita.

4.6 Metoda sběru dat

Data do výzkumné části této diplomové práce byly získávány prostřednictvím individuálních rozhovorů realizovaných se speciálními pedagogy pracujícími ve školských poradenských zařízeních.

Švaříček, Šedřová (2014, s. 159) rozhovory považují za nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu a definují je jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Rozhovory jsou tedy zkoumány jedinci z určité sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení

událostí, jako mají ostatní členové té samé skupiny. Prostřednictvím otevřených otázek může výzkumník získat pohled lidí na danou problematiku bez omezení výběru položek v dotazníku (Švaříček, Šedřová, 2014).

Miovský (2006, s. 155) na rozhovor nahlíží jako na „nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metodu pro získávání kvalitativních dat. Při jeho zvládnutí totiž nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum.“

Dle míry strukturalizace Miovský (2006) rozhovory dělí na:

- nestrukturované
- polostrukturované
- strukturované

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili metodu polostrukturovaných rozhovorů. Miovský (2006) uvádí, že tyto rozhovory vyžadují větší technickou přípravu, při které vytváříme okruhy otázek, na které se později budeme účastníků výzkumu ptát. Je možné pořadí okruhů upravovat tak, abychom z rozhovoru vytěžili maximum. Máme ale definované tzv. jádro rozhovoru, tedy minimum témat, které výzkumník má za povinnost probrat. Na toto jádro pak následně navazují doplňující otázky, které se výzkumníkovi jeví jako užitečné, rozšiřující dané téma, případně je může využít pro motivaci dotazovaných. Při následné analýze je výzkumník může či nemusí použít. Při polostrukturovaných rozhovorech je vhodné využívat vysvětlení či upřesnění odpovědí, jak účastník danou věc myslí, zdali jsme to pochopili správně.

Vzhledem k tomu, že jsme použili polostrukturované rozhovory, nebylo tak tedy nutné se striktně držet předem připravených otázek (viz Příloha č. 2) a mohli jsme tak rozhovor v průběhu individuálně modifikovat, některým tématům se věnovat podrobněji a podle potřeby pokládat doplňující otázky.

Naše realizované rozhovory byly zaměřené na různé aspekty profese speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních. Byla rozebírána témata jako náplň práce, vztahy na pracovišti, ale i profesní spokojenost dotazovaných a jejich přání či nápady, jak poradenské služby v rámci systému školských poradenských služeb zlepšit.

Pro fixaci dat byl využit audiozáznam, se kterým všichni zúčastnění souhlasili. Rozhovory byly ve všech případech nahrávány na mobilní telefon. Využití audiozáznamu

sebou nese spoustu výhod. Výzkumník si nemusí dělat poznámky, aby zaznamenal celý obsah, ale dělá si poznámky pouze v případě své potřeby, a tak nenarušujeme kontakt s účastníkem. Audiozáznam také nezaznamenává pouze mluvené slovo, ale zachycuje veškerou jeho kvalitu – sílu a tón hlasu, pomlky apod. Je zcela nestranný a autentický. Důležitá je také jeho kontrolní funkce (Miovský, 2006).

Pro následnou analýzu kvalitativních dat jsme si realizované rozhovory převedli do textové podoby a následně byla využita metoda vytváření trsů. Přesné uvedení jednotlivých trsů jsou součástí archivu autorky práce. Tato metoda nám umožňuje seskupovat určité výroky do skupin na základě vzájemné podobnosti. Tímto procesem tak vznikají obecnější kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny je dáno určitým charakteristickým uspořádáním (Miovský, 2006). Kromě toho byla využita metoda zachycení vzorců, jejímž principem je vyhledávat určité opakující se vzorce či témata a ty zaznamenávat (Miovský, 2006).

4.7 Analýza a interpretace dat

V této kapitole si rozebereme výsledky jednotlivých rozhovorů. V první podkapitole charakterizujeme zaměstnance a jejich kvalifikaci pro výkon dané profese, další podkapitoly vycházejí z dílčích cílů výzkumné části diplomové práce.

4.7.1 Zaměstnanci školského poradenského zařízení

Prvotně nás v našem výzkumném šetření zajímalo, jak jsou dotazovaní zaměstnanci pro svou profesi kvalifikovaní, jak dlouho ji vykonávají a jaké mají předchozí pracovní zkušenosti. Tyto faktory je dobré znát, abychom věděli, v jaké míře je pracovník schopen posoudit jednotlivé parametry své profese, je znalý svého oboru a jak dlouho je zainteresovaný do poradenského procesu.

Všichni pracovníci mají vystudované magisterské studium oboru speciální pedagogiky, někteří učitelského zaměření, někteří s neučitelským zaměřením. Každoročně procházejí několika kvalifikačními kurzy a školeními, převážně dle jejich preferencí. Vždy začátkem roku musí odevzdat svému vedoucímu seznam kurzů, o který by měli zájem. Následně se dle určitých faktorů, např. volných financí, absolvování kurzu umožní, či je zamítnuto. Zaměstnanec B má k oboru speciální pedagogiky navíc vystudovaný obor sociální práce, zaměstnanec A bakalářské studium vychovatelství. Zaměstnanec C, pracující v pedagogicko-psychologické poradně, má vystudovaný obor speciální pedagogika – logopedie.

Předchozí pracovní zkušenosti se u jednotlivých zaměstnanců liší. Někteří pracovníci mají pouze pedagogickou praxi – zaměstnanci D a F působili přes dvacet let jako pedagogové na základní škole speciální a praktické škole jednoleté a dvouleté. Ostatní zaměstnanci mají praxe i z jiných oborů. Zaměstnanec B v rozhovoru uvádí: „*Pracovala jsem jako sociální pracovníce v ústavu sociální péče, vedoucí sociálně aktivizační služby, dále jako asistentka pedagoga v mateřské škole a v církevní základní škole, také jsem chvíli působila jako chůva v mateřské škole*“. Dvě pracovníce nemají praxi v oboru žádnou – jedna před nástupem do PPP pracovala jako ergoterapeutický pracovník v domově pro seniory, druhá působila 13 let na OSPODu (Orgán sociálně-právní ochrany dětí a mládeže). Praxe ve školském poradenském zařízení se u dotazovaných pracovníků PPP pohybuje od jednoho do čtyř let. Oslovené pracoviště SPC v dané obci působí teprve čtyři roky, původně bylo pouze pro klienty s narušenou komunikační schopností, později se rozšířilo i pro osoby s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Zaměstnanci, se kterými jsme dělali rozhovory, stáli u jeho zrodu, tudíž délka jejich praxe je čtyři roky, pracovníce, která má na starost klienty s mentálním postižením v SPC pracuje jeden rok.

4.7.2 Náplň práce speciálních pedagogů v ŠPZ

Náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních je velice různorodá a liší se zejména klientelou, kterou mají jednotliví pracovníci na starost. Co se týče přímé pedagogické práce, speciální pedagog poskytuje klientům speciálně pedagogické služby, mezi něž patří zejména speciálně pedagogické depistáže, speciálně pedagogická diagnostika s následným rozбором získaných výsledků a stanovení prognózy dalšího vývoje a z hlediska toho následné zpracování návrhu potřebných podpůrných opatření, speciálně pedagogická intervenční, reedukační a kompenzační péče, speciálně pedagogické poradenství při řešení problémů ve vývoji a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole i v rodině. Rozsah jednotlivých činností se liší v pedagogicko-psychologické poradně od speciálně pedagogického centra, ve kterém se dle získaných informací více realizují speciálně pedagogické intervence.

„Zaměřujeme se na práci s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, práci s rodinou, školou či školským zařízením, poskytujeme poradenskou a metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, celkovou komplexní péči o klienty.“

Nepřímá práce spočívá v zabezpečení úplnosti dokumentace vyšetřených klientů, vypracování odborné zprávy a doporučení z vyšetření a odpovědnosti za jejich odbornou úroveň.

Při své práci speciální pedagog využívá standardizovaných diagnostických metod, k jejichž užívání je svou odborností oprávněn, svých odborných zkušeností využívá též k tvorbě a uplatňování nových speciálně pedagogických metod a postupů.

V rámci školského poradenského zařízení úzce spolupracuje s psychologem, sociální pracovníci a v případě potřeby též s metodikem prevence, který je mimo jiné také členem ŠPZ, podílí se na tvorbě zásadních koncepcí systému speciálně pedagogických a preventivních služeb *„vytváříme a realizujeme preventivní a podpůrné programy, projekty z oblasti vzdělávání dětí a pedagogů, aktivity zaměřené na tvorbu a uplatňování nových metod a pomůcek.“*

Speciální pedagog si neustále musí své znalosti v oboru rozšiřovat nejen samostudiem odborné literatury, ale také sledováním novelizací vyhlášek a metodických pokynů souvisejících s jeho odborným zaměřením. Po dohodě s vedoucím pracoviště, a také v souladu s potřebami daného pracoviště dále rozšiřovat a prohlubovat své znalosti účastí na odborných přednáškách a vzdělávacích kurzech.

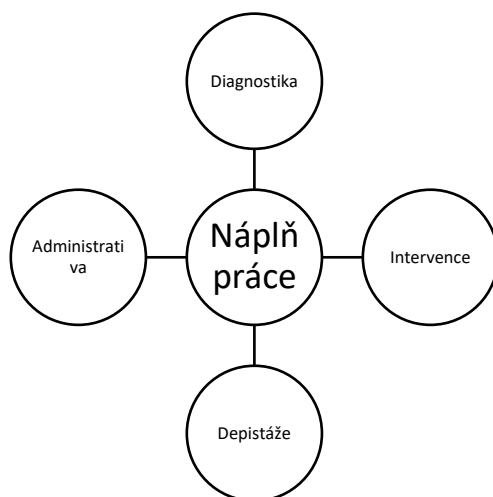


Schéma 1- Náplň práce speciálního pedagoga

Depistáže žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami začíná již v mateřských školách. Běžné speciálně pedagogické depistáže zaměřené zejména na posouzení školní zralosti realizuje nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna formou pravidelných výjezdů do mateřských škol, *„kde v podstatě zjišťujeme rozvoj kognitivních funkcí, sociální a pracovní*

vyspělost, úroveň grafomotoriky, zralost sluchových a zrakových funkcí, které jsou podstatné pro následný rozvoj čtenářských a psacích dovedností. Pokud se nám cokoliv nezdá, tak s pedagogy a také s rodiči probíráme možný odklad školní docházky, nebo rodičům potom radíme, aby své děti zapsali na kurz předškoláků, který tady vedeme.“ Speciálně pedagogické centrum je také často oslovováno mateřskými školami pro depistáže školních zralostí, ale zejména pro logopedické depistáže. Mateřské školy dítě dobře znají a jsou prvními, kdo sleduje případné potíže dítěte. Vědí, v jakých oblastech má problémy, jak se tyto problémy projevují a jak se během docházky do mateřské školy vyvíjely. „Učitelé ve školkách mají za sebou různá školení a dlouholetou praxi, takže máme ty děti odhalené často poměrně brzy, což je velice prospěšné pro brzké zahájení logopedické intervence a tím pádem k co nejrychlejšímu vyvození správné výslovnosti hlásek dítěte.“

„Do mateřských škol, pokud nás osloví, jezdíme pravidelně jednou ročně. O logopedické depistáže je ve školkách veliký zájem, do velkých školek jezdíme většinou po dvojicích, do těch menších samostatně a ani tak nestíháme navštívit všechny mateřské školy v okrese.“

Pro realizaci depistáží v mateřských školách školská poradenská zařízení nejčastěji využívají diagnostický materiál českých autorek MaTeRS, který se zaměřuje na různé vývojové oblasti jako je např. vizuomotorika, sluchová a zraková percepce, pozornost, řeč, předpočetní a početní představy, všeobecné znalosti apod. Některé části testu mohou být administrovány skupinově, některé zase naopak vyžadují individuální šetření. Pracovníci speciálně pedagogického centra uváděli, že si vytvořili vlastní diagnostický nástroj, který pro realizaci depistáží využívají. „Dle mého názoru je pro naši práci v SPC málo diagnostických materiálů, které bychom mohli používat, z toho důvodu jsme si společně tady vytvořili vlastní nástroj, který pro depistáže v mateřských školách používáme. Mohla bych ho připodobnit k MaTeRSu, kterým jsme se inspirovali. Máme v něm například části mapující úroveň grafomotoriky, předpočetních představ, sluchového vnímání atd.“

Speciálně pedagogická diagnostika

Speciální pedagog školského poradenského zařízení realizuje především speciálně pedagogická vyšetření zaměřená na zjištění příčin výukových obtíží žáků a studentů, provádí rozbor zjištěných výsledků a následně zpracovává návrhy na adekvátní podpurná opatření. Mimo to provádí vyšetření školní zralosti předškolních dětí, realizuje screeningová vyšetření orientovaná na zjišťování rizik vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku,

případně i mladšího školního věku a dle potřeby se podílí na výběru dětí do specializovaných tříd či škol. Po provedeném diagnostickém šetření speciální pedagog vždy provádí konzultace s kompetentními osobami, např. s výchovnými poradci školy, do které klient dochází, třídními učiteli či školním speciálním pedagogem, pokud na škole působí.

„Provádím zejména individuální diagnostiku zaměřenou na školní zralost, výukové obtíže, výchovné obtíže, diagnostiku z důvodu přiznání uzpůsobení podmínek pro konání přijímací a maturitní zkoušky a další. Také dělám diagnostiku skupinovou, nejčastěji screeningová šetření školní připravenosti.“

Z metod používaných v rámci diagnostiky uvádějí prvotně rozhovor s rodiči klienta, který se realizuje před samotným vyšetřením dítěte. V rámci rozhovoru zjišťují pohledy a názory rodičů na obtíže svého dítěte, v čem se jejich dítěti daří, v čem si naopak myslí, že má rezervy, zda je schopno samostatné přípravy na výuku a podobně. Během celého vyšetření je také důležité důsledné pozorování, při kterém si všimají chování klienta, jak je schopen komunikace, jaká je úroveň jeho koncentrace pozornosti, pracovního tempa atd. Při samotném testování nejčastěji využívají diagnostický nástroj MaTeRS pro diagnostiku školní zralosti, případně Diagnostiku školní připravenosti od paní Jiřiny Bednářové. Pro zjištění výukových obtíží u žáků základních škol používají zejména Diagnostiku schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní také od paní Bednářové, z klasických zkoušek Matějčkovu zkoušku čtení a Diagnostiku specifických poruch učení od pana Nováka. U žáků na druhém stupni základních škol se jedná především o Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníku, u žáků a studentů od 15 let provádí vyšetření pomocí testu Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob od paní Cimlerové. Pro diagnostiku specifických poruch učení v oblasti matematiky se nejvíce používají testy DISMAS, Diagnostika matematických schopností a dovedností od paní Bednářové a Dyskalkulie od pana Nováka.

Jako doplňkové testy k výše zmíněným používají Zkoušku laterality od Matějčka a Žlaba, především u žáků předškolního věku, dále Diagnostickou metodu k zjišťování deficitů dílčích funkcí u školních dětí, Rey-Osterriethovu komplexní figuru, která zjišťuje úroveň vizuomotoriky, prostorové orientace a krátkodobé zrakové paměti. Také byly často zmiňovány testy Reverzný test, který zjišťuje úroveň zrakového vnímání u dětí předškolního věku a test MABC 2, který se využívá pro diagnostiku případné dyspraxie.

Pracovníci SPC pro žáky s narušenou komunikační schopností navíc k těmto diagnostickým materiálům využívají Soubor orientačních testů, jehož cílem je zmapovat aktuální úroveň řečových, motorických a grafomotorických schopností dítěte a Prediktivní baterii čtení.

Speciální pedagog v SPC pro žáky s mentálním postižením k diagnostice zmiňuje: *„Mám na starosti děti s mentálním postižením a poruchou autistického spektra, takže se ke mně dostávají děti, které již mají stanovenou diagnózu – vzhledem k tomu musím často používat prvky dynamické diagnostiky. Velmi často používám diagnostiku od paní Bednářové, co se týká oblasti čtení a matematiky, občas používám Nováka, u dětí předškolního věku, které mají běžný intelekt, používám MaTeRS nebo Bednářovou a jinak někdy vyšetření musím stavět těm dětem na míru, například u dětí s nízkofunkčním autismem, v rámci toho, co vidím a z toho, co zjistím v rozhovoru s rodiči, co by asi mohlo zvládat.“*

„Oproti poradnám k nám do SPC chodí mnohem více školkových dětí, vyšetření matematických schopností děláme zcela minimálně.“ uvádí pracovnice SPC.

Často také provádějí analýzu sešitů žáka, hlavně z českého a cizího jazyka, případně z matematiky, kde se snaží všimnout si specifických chyb a jejich pravidelnosti.

V rámci diagnostiky spolupracují se svými kolegy - s psychologem, sociální pracovnící, metodikem prevence. Spolupráce probíhá i mimo pracoviště s dalšími odborníky, například s klinickým logopedem, klinickým psychologem, dětským psychiatrem, neurologem apod.

Diagnostika ve školských poradenských zařízeních probíhá hlavně v dopoledních hodinách, pravidelně se realizují dvě vyšetření za den u každé z pracovnic.

Speciálně pedagogické intervence

Přímá intervenční práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá většinou v odpoledních hodinách přímo na pracovišti školského poradenského zařízení. Nejčastěji se jedná o podporu rozvoje kompetencí žáka, podporu školních znalostí a dovedností a jejich rozvoj, rozvoj specifických funkcí, jejichž nezralost se negativně promítá do dovedností v oblasti čtení a psaní, rozvoj grafomotoriky apod. Jako velkou výhodu pracovníci vnímají to, že zde pracují s klienty jeden na jednoho a je tak intervence přizpůsobena na míru potřebám klienta, a tudíž je jim dopřán zcela individuální přístup.

Frekvenci poskytovaných intervencí u jednotlivých klientů nastavují pracovníci dle potřeb daného jedince a dle druhu intervence, od jedné hodiny týdně po jednu hodinu měsíčně.

Podle speciálních pedagogů, je však ideální frekvence intervencí jednou do týdne, jelikož je mimo jiné velmi důležité navození kvalitního vztahu s klientem. Ne vždy je to ale z různých důvodů možné (sociokulturní prostředí, časové možnosti rodiny, vztahy mezi členy rodiny, motivovanost apod.). *„Aby měla intervence nějaký smysl, tak si myslím, že by měla probíhat jednou týdně. S klientem se tak více poznáme a bude se nám lépe pracovat. Problém je, že rodiče často nevydrží a s dítětem přijdou jednou a pak se už na příští termín nedostaví. Nebo se mají ozvat, ale vůbec se neozvou.“* uvádí pracovnice PPP.

V rámci intervence speciální pedagogové využívají zejména různá stimulační cvičení, pracovní listy, nápravnou metodu Deficity dílčích funkcí od paní Sindelárové, program Ropratem a Trénink jazykových schopností dle Elkonina. Často také byla jmenována metoda FIE (Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování).

„V minulých letech jsme také u nás v poradně vedli i kurzy pro předškoláky, kam děti jednou týdně docházely. Bylo to vše bezplatně. Letos to bohužel kvůli pandemii být nemůže.“

Dle zjištěných údajů intervence častěji probíhají v SPC oproti PPP. *„Máme tady o intervence veliký zájem, větší, než je naše kapacita, vedeme na ně dokonce i pořadník. Ideální by bylo mít zde někoho, kdo by poskytoval pouze terapie. Poskytujeme logopedické intervence, při kterých spolupracujeme s klinickým logopedem, ke kterému to dítě dochází. Speciálněpedagogické intervence, které jsou především pro předškoláky a pak FIE.“*

Intervence jsou poskytovány klientům v předškolním věku až po klienty na středních školách.

Všichni dotazovaní ve shodě uváděli, že je mrzí nedostatek místa pro poskytování intervencí. *„Bylo by fajn kdyby na ně byl větší prostor, momentálně na ně není tolik času a za mě mají velký smysl vzhledem k tomu, jaké to má výsledky. Máme zpětnou vazbu i ze školy. Chtělo by to na ně ten prostor rozšířit.“*

Aby byla intervence účinná a měla nějaký smysl, je třeba, aby rodiče s dítětem procvičovali i doma dle úkolů, které jim jsou zadávány. Míru zapojení rodičů žaka významně ovlivňuje motivovanost pro spolupráci. *„Pokud dítě nepracuje pravidelně doma, tak moje práce nepřináší žádný velký výsledek.“*

„Jak který rodič je motivovaný. Někteří nespolupracují. Oni všechno slíbí, ale pak zjistíme, že s tím dítětem nepracují. A jsou zas naopak rodiče, kteří mají zájem velký, pracují,

jak mají, pak se to dítě samozřejmě posouvá, protože je třeba s dítětem pracovat denně. Krátce, ale denně.“

Administrativní práce pohledem speciálního pedagoga

Speciální pedagog zpracovává nejčastěji zprávy z vyšetření a doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Dále vyhotovují doporučení k odkladu školní docházky, k předčasnému zaškolení dítěte, či k domácímu vzdělávání, doporučení k zařazování a přeřazování žáků se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin dle §16 odst. 9 školského zákona. Zpravidla jednou ročně vyhodnocují nastavená podpůrná opatření u žáků se SVP ve škole, kontrolují individuální vzdělávací plány.

Mimo výše uvedené zaměstnanci také uváděli vypracovávání doporučení k přijetí dítěte k základnímu uměleckému vzdělávání, doporučení školského poradenského zařízení pro úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání, nebo maturitní zkoušky, interní zprávy z pozorování žáků ve třídě nebo z poskytnutých intervencí, doporučení ke klinickému vyšetření a další.

„Dle spisové dokumentace objednávám klienty na vyšetření, plánuji termíny vyšetření. Na základě vyšetření píšu zprávu a případně doporučení pro školu. Celé vyšetření zadávám do počítače. V případě potřeby telefonuji klientům a potvrzuji termín vyšetření. Vyhodnocuji plány pedagogické podpory s pedagogy.“

Všichni dotázaní speciální pedagogové považují rozsah své administrativní práce za velmi náročnou a nadměrnou zátěž. U některých dokumentů dokonce nevidí smysl v jejich vypracovávání. Ve většině případů tvoří dle jejich pohledu administrativní práce kolem 60 % z celkové náplně práce speciálního pedagoga a vnímají tak tuto zátěž jako zcela nepřiměřenou vzhledem k přímé pedagogické práci, která má dle jejich slov mnohem větší smysl.

„Ano, administrativa spojená s mojí pracovní pozicí je velmi časově náročná.“

Připomínky se vztahovaly zejména k psaní zpráv a doporučení. Speciální pedagogové uváděli, že je zpráva pro rodiče často velmi podobná jako doporučení pro školu, a proto je dle jejich názoru ke zvážení, zda má význam mít tyto dva dokumenty, nebo zda by nebylo vhodnější je nějakým způsobem sloučit a mít tak více času na poskytování intervencí.

„Nelze stihnout napsat dvě zprávy a dvě doporučení ze dvou vyšetření za den. Je to hodně časově náročné, vždy ale také záleží na závažnosti daného případu.“

V rozhovoru bylo také zmíněno, že zprávu z vyšetření je třeba vypracovat podle individuálních možností zákonného zástupce, tak aby byla pro něho srozumitelná. „Aby zpráva dávala smysl, tak je důležité v ní postihnout vše. Snažíme se, aby byla pochopitelná i pro rodiče, takže když tu mám rodiče, kteří chápou, co se jim říká, tak je zpráva obsáhlejší, rodiče, kteří to potřebují jinak, a vím, že tu obsáhlost nepoberou, tak ta zpráva je stručnější, kde jsou jen ty důležité body a následně pak proběhne společná schůzka - škola, rodič a já.“

4.7.3 Specifika spolupráce speciálních pedagogů s dalšími aktéry poradenského procesu

Speciální pedagog úzce spolupracuje se širší pedagogickou veřejností, dle potřeb pedagogů realizuje metodické konzultace k jednotlivým případům, konzultace k individuálním vzdělávacím plánům. Metodicky vede pedagogy poskytující speciálně pedagogickou péči na jednotlivých školách, dle potřeby též výchovné poradce a další pedagogy.

S klienty, v případě nezletilých klientů s jejich zákonnými zástupci, podrobně konzultuje výsledky vyšetření, s jejich souhlasem v případě potřeby úzce spolupracuje i s dalšími odborníky zainteresovanými na řešení daného problému např. neurologem, pediatrem, logopedem apod.

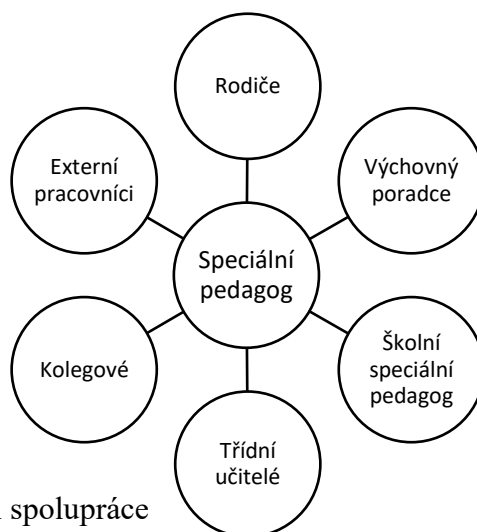


Schéma 2 – Aktéři spolupráce

Spolupráce se zákonnými zástupci klienta

V rámci vyšetření probíhá úvodní rozhovor a závěrečný rozhovor. V případě potřeby společně plánují intervence klientů, řeší další postupy domácí intervence. Pokud rodiče

potřebují konzultaci i mimo vyšetření ohledně potíží svých dětí ve škole, telefonují a obrací se s dotazy.

Konzultace probíhají převážně osobně na pracovišti. V případě potřeby jsou poskytovány také telefonické a e-mailové konzultace.

Všichni speciální pedagogové, kterých jsme se dotazovali, se shodují, že spolupráce rodičů při poradenském procesu je velice důležitá a potřebná. Zejména z hlediska toho, že je třeba s dítětem pracovat pravidelně i doma, a pokud rodič projevuje zájem a je dostatečně motivovaný bude na tuto pravidelnost dbát a tím zároveň podporovat zájem a vývoj svého dítěte.

Zaměstnanci také ve shodě uvádějí, že úroveň spolupráce se liší rodič od rodiče. Někteří jsou velmi motivovaní, zapojení a do poradenského procesu se angažují. Mají o dítě zájem, docházejí pravidelně na předem domluvené intervence, pracují s ním pravidelně i doma. Pak spolupráce probíhá na velmi kvalitní úrovni. Speciální pedagogové jim jsou ochotni poskytovat konzultace i nad rámec vyšetření, případně jim vypůjčit různé materiály či pomůcky.

Někdy naopak spolupráce nefunguje, rodič se s dítětem bez omluvy nedostaví na vyšetření či intervenci. Slíbí, že doma budou pracovat a nepracují. Kolikrát si dle slov zaměstnanců rodiče přijdou pouze pro „papír“.

„Máme tady rodiče, kteří naslibují hory doly, co a jak budou procvičovat, ale nedělají nic. Nesplní to. A je to pak poznat, protože se to dítě vůbec nikam neposunulo.“

Stává se také, že si rodič nechce připustit, že má jeho dítě určitý problém, což pak také způsobuje jisté obtíže při spolupráci.

„Někteří rodiče jsou specifičtí, když to vezmeme v rámci mých klientů, tak se hodně projevuje dědičnost a myslím si, že je to tak všude, pokud jsou rodiče aktivní a ten přístup je aktivní, tak se to odráží na tom dítěti, pokud je ten přístup tak jsem tady, protože nás sem poslali a my nic dělat nebudeme a dělejte vy ostatní, tak se to projeví na rodičích i dětech.“

„A ještě jedno specifikum, když se rodiče vyrovnají s diagnózou dítěte, tak pak je vidět, že si to v té rodině sedne a tím líp se pak pracuje... tady je potřeba v první řadě zejména ošetřit toho rodiče a pak se věnovat těm dětem.“

Spolupráce se školami

Spolupráce se školami nejčastěji probíhá formou každodenních telefonických kontaktů s pedagogy škol, při kterých se konzultují jednotlivá vyšetření a následné nastavení podpůrných opatření. Dále probíhají pravidelné návštěvy na školách, kde konzultují individuální potřeby žáků, vyhodnocují nastavená podpůrná opatření, individuální vzdělávací plány, pozorují žáky ve třídě. Na základě výsledků vyšetření domlouvají postupy pro podporující vzdělávání žáků.

„Snažíme se najít nejlepší cestu pro žáka, jak mu pomoci se posunout ve vzdělávání, konzultujeme, zda jsou vydaná opatření funkční a prospěšná.“

Dle zjištěných údajů se snaží výjezdy do větších škol realizovat alespoň jednou měsíčně. Menší školy navštěvují méně často, zejména z důvodu toho, že je tam také méně žáků se SVP. V některých případech neprobíhají osobní setkání, ale spolupráce je založena hlavně na elektronické či telefonické komunikaci.

Dále z rozhovorů vyplynulo, že do škol častěji vyjíždějí pracovníci z SPC.

„Nejčastěji volím telefonický, popřípadě e-mailový způsob, ale také návštěvy na školách.“

Nejčastěji v rámci školy komunikují s výchovným poradcem či speciálním pedagogem, pokud na té škole působí. V nutných případech i s ředitelem školy.

Ochota ke spolupráci ze strany školy se velmi liší. Někteří pedagogové využívají možnosti konzultací s odborníkem a jsou za ně rádi, někteří to naopak vnímají jako své vlastní profesní selhání a školská poradenská zařízení považují za zbytečná, a tudíž nejsou tolik ochotní spolupracovat.

„Snažíme se, jsou školy, které chtějí spolupracovat a funguje to, a pak jsou školy, které se snaží hledat, proč to nejde a my se snažíme to trochu obrátit a společně hledat to, aby to šlo... vždycky říkám, fouká to od ředitele, jak je to tam nastavený, tak to je, někde jsou ředitelé nepřístupní a najdou se učitelé, kteří chtějí, ale buď jsou ukamenovaní okolím, nebo to jsou jednotliví bojovníci v boji.“

Spoustu učitelů také zákonným zástupcům žáka sami doporučují vyšetření v PPP či SPC, pokud rozpoznají, že ve třídě mají žáka, u kterého hrozí větší výchovné obtíže.

Při interakci mezi speciálním pedagogem může docházet ale také ke sporům kvůli rozdílným názorům na otázku speciálních vzdělávacích potřeb žáka a způsobu práce s nimi.

„Spousta učitelů si furt třeba myslí, že ADHD není a je to jenom nevychovanost a pak mu dává poznámky za to, že se třeba nesoustředí a tak.“

Spolupráce s kolegy na pracovišti

Spolupráce s kolegy na pracovišti probíhá denně formou sdělování svých poznatků, zkušeností, konzultací složitějších případů, poskytování rad a supervizí začínajícím pracovníkům. Dále probíhají pravidelná setkávání pracovníků v rámci celého kraje. Mají pracovní skupiny, společně pořádají konference, jezdí na různá školení.

„Spolupracujeme při řešení problémů, často konzultujeme svá vyšetření, rozebíráme postupy naší práce.“

Jako velmi výhodná se ukázala práce v tandemu, kterou se aktuálně snaží čím dál častěji zařazovat a uvítali by, kdyby na ni bylo více času a prostoru.

„Moji klienti se často kryjí tím, že mají i logopedickou vadu, takže potřebuji i někdy konzultaci od kolegyň, kolegyně zase někdy ode mě, a tak když se najde někdy skulinka a víme, že to dítě má ty obtíže, co se kumulují, tak často vyšetření probíhá společně, v tandemu... víc očí víc vidí.“

Mimo kolegů, speciálních pedagogů, také velmi často v rámci zařízení spolupracují s psychology. Obzvláště když se jedná o komplexní vyšetření klienta. Vzhledem k tomu, že se speciální pedagog zaměřuje více na školní dovednosti, spoluprací s psychologem získá pohled na klienta i z jiné stránky, kdy psycholog zmapuje rozumové schopnosti klienta a následně se společně zamyslí, jaké podpory do školy nastavit tak, aby měly svůj smysl a bylo to pro všechny strany prospěšné.

V rámci pracoviště speciální pedagog také spolupracuje se sociální pracovníci, která se zákonnými zástupci klienta vede anamnestické rozhovory.

Z analýzy realizovaných rozhovorů vyplývá, že naprostá většina pracovníků si spolupráci na svém pracovišti chválí, jsou s ní spokojeni.

„Spolupráce je paráda. Máme tu malý kolektiv, případy spolu často konzultujeme“.

Speciální pedagogové, kteří se vyjádřili ke klima na pracovišti, jej hodnotí velmi pozitivně. Vztahy na pracovišti vnímají jako kladné, vřelé.

4.7.4 Vnímání svého profesního působení speciálními pedagogy

Speciální pedagogové svoji profesi vnímají povětšinou kladně a jako potřebnou, užitečnou. Práce je baví a zejména pak její přímá činnost s klienty, na kterou ale na druhou stranu nemají dostatek času, což považují jako velké negativum ve své práci. Speciální pedagogové často svou práci hodnotili také jako celkem časově náročnou.

„Jsem ráda, že můžu pracovat s dětskou klientelou, pomáhat potřebným v jejich cestě při vzdělávání. Doufám, že je má práce pro mé klienty přínosná.“

„Jsem přínosem pro děti, které mají nějaké obtíže ve škole.“

„Svou práci vnímám jako poslání pomoci dětem na jejich cestě ke vzdělání.“

„Jako pozitivum vnímám asi to, že můžu být nápomocná, a to jak samotným klientům, jejich rodičům, tak i pedagogům.“

Z pohledu speciálních pedagogů je při jejich práci důležité navázání důvěrného vztahu s klientem a jeho rodiči a spolupráce jak s nimi, tak s učiteli. Také jako velmi podstatné vnímají kontakt s mateřskými školami, jelikož se včas dokáže zachytit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a tím pádem co nejdříve zahájit intervenční péči.

„Je fajn, že jezdíme do škol a komunikujeme s nimi.“

Oslovení speciální pedagogové pozitivně hodnotili fakt, že se musí neustále vzdělávat, hledat nové a moderní metody práce, aby byli schopni své služby poskytovat co nejkvalitněji.

„Člověk se neustále učí, obohacuje, což mě baví, baví mě, že práce není jednotvárná, baví mě, když přijde úplně nový klient, tak nevím, co mě čeká.“

„Člověk musí neustále hledat nové cesty.“

Očima pracovníků je na práci speciálního pedagoga zejména pozitivní pocit toho, že jsou ve své profesi přínosné pro osoby, kteří to potřebují.

„Můžu být přínosem pro děti, které mají specifické poruchy učení, případně jiné školní obtíže. Snažím se, aby jejich vzdělávání probíhalo bez problémů.“

„Mám možnost najít silné a slabé stránky dítěte. Ty slabé kompenzovat a silné rozvíjet.“

Naopak mezi negativní faktory profese speciálního pedagoga můžeme zařadit neochotu ze strany rodičů a učitelů ke spolupráci.

„Překážkou je rozhodně mnohdy malá motivace ke změně v rodině. Neochota učitelů zkoušet jiné cesty, které by mohly být pro žáka prospěšné.“

„Změnila bych přístup některých pedagogů a škol jak k dětem a jejich výukovým obtížím, tak jejich pohled na školská poradenská zařízení. Překážkami je určitě velké množství administrativní práce, která nám brání více se aktivně věnovat přímo dětem a také mnohdy i samotní rodiče – například navrhuje dítěti intervenci a rodiče nechtějí pravidelně do PPP dojíždět a pracovat s dětmi doma.“

Jako velké negativum všichni oslovení pracovníci uvádějí již výše zmíněnou administrativní zátěž a málo prostoru na poskytování intervencí. Speciální pedagogové cítí, že je potřeba poskytovat klientům více podpory, ale nemají na to čas. A rádi by toto do budoucna změnili.

„Administrativa zatěžuje a myslím si, že je vždy lepší, když se můžu věnovat tomu dítěti, než abych tady 4 hodiny sepisovala zprávu, že to dá víc všem.“

Také byl zmiňován strach ze vzniku syndromu vyhoření.

„Jako riziko osobně vnímám především syndrom vyhoření, proto bych u nás na pracovišti velmi ocenila možnost supervize.“

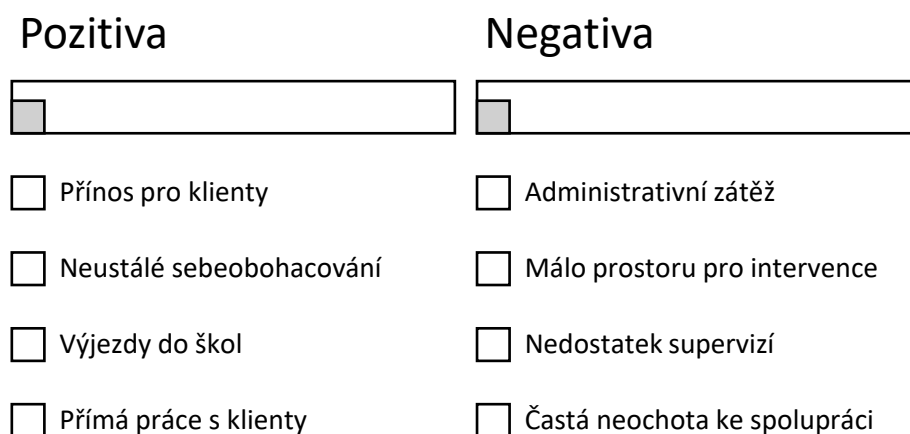


Schéma 3 – Pohled speciálních pedagogů na svou profesi

Co se týče vnímání své profesní připravenosti po vystudování vysoké školy jsme získali rozporuplné informace. Někteří mají názor, že škola je připravila naprosto dostatečně, někteří

si naopak myslí, že jim mnohem více dala samotná praxe a čisté vystudování vysoké školy je nedostačující.

„A na rovinu říkám, že si neumím představit být tady na té pozici a nemít tu praxi ve škole, hodně mi to dává, čerpám z toho, když jsem tyhle děti učila.“

„Myslím, že jde spíše o zkušenosti, které lze načerpat především diagnostikou a intenzivní prací s klientem.“

4.8 Shrnutí výsledků

Obsahem této části je interpretace získaných výsledků formou odpovědí na výzkumné otázky.

Výzkumné šetření v této diplomové práci může posloužit jako náhled na fungování pozice speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních pohledem přímo pracovníků z praxe. Je důležité tyto získané informace žádným způsobem negeneralizovat a neaplikovat je na všechny speciální pedagogy, ale nakládat s nimi pouze jako s lokálními. Vzhledem k tomu, že jedním z omezení našeho výzkumu je nízký počet získaných respondentů, tak výsledky nemohou být reprezentativní pro všechny speciální pedagogy pracující v ŠPZ. Dalším omezením může být, že výzkum byl prováděn pouze ve dvou zařízeních spadajících pod jeden kraj a jedno vedení.

Pro tuto diplomovou práci byly sestaveny následující výzkumné otázky.

- *Jaká je náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních?*
- *Jak je pro speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních náročná oblast administrativy?*
- *Jakým způsobem a s jakými aktéry probíhá spolupráce speciálních pedagogů?*
- *Jak speciální pedagogové vnímají své působení ve školských poradenských zařízeních?*

První výzkumná otázka: *Jaká je náplň práce speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních?* měla za cíl zjistit, co vše speciální pedagog v ŠPZ ve své profesi dělá. Dílčími cíli pak bylo zjistit jaký je rozsah jednotlivých činností a jakým způsobem jednotlivé oblasti vykonávají.

Všichni oslovení speciální pedagogové uvedli, že práce spočívá zejména v diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb a na základě zjištěných výsledků následné zpracování zprávy a doporučení. Způsoby diagnostiky se liší dle individuálních potíží dítěte, jejich věku, mentální úrovně apod. V PPP nejčastěji probíhá diagnostika specifických poruch učení v českém jazyce

a matematice. Kromě této skupiny žáků speciální pedagog pracuje také například s žáky s poruchami chování, ADHD, s žáky cizinci nebo s žáky s nadáním či mimořádným nadáním. Do sledovaného SPC pak docházejí i žáci s narušenou komunikační schopností, mentálním postižením a poruchou autistického spektra. Diagnostická činnost v ŠPZ probíhá zpravidla v dopoledních hodinách a realizují se nejčastěji dvě vyšetření za den. Diagnostika specifických poruch učení v oblasti matematiky se dle zjištěných údajů mnohem častěji provádí v PPP oproti SPC. Naopak do SPC mnohem častěji dochází děti již v mateřských školách. Mezi nejčastěji používané diagnostické materiály v obou zařízeních byly uváděny testy od paní Jiřiny Bednářové. V SPC také častěji využívají prvky dynamické diagnostiky oproti PPP.

V rámci přímé práce jsou také náplní speciálního pedagoga preventivní práce s dětmi s rizikem vzniku výukových obtíží a depistáže v mateřských školách, které jsou ale mnohem častěji realizované pracovníky SPC. Nejčastěji se jedná o depistáže školní zralosti a logopedické depistáže.

Co se týče poskytování intervencí, také jsme zjistili, že se častěji realizují v SPC, kde pracovníci uváděli, že většinou mají každý den jednu intervenci. Zatímco v PPP speciální pedagogové vedou intervence jednou či dvakrát do týdne. Všichni oslovení pracovníci se ale shodli, že v intervencích vidí veliký smysl a přáli by si, aby na ně bylo mnohem více prostoru, než aktuálně je.

Nepřímá práce speciálních pedagogů probíhá vypracováním zpráv z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, které je pro pracovníky velice časově náročné, ale o tom se podrobněji zmíníme v odpovědi na následující výzkumnou otázku.

Druhá výzkumná otázka: *Jak je pro speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních náročná oblast administrativy?* byla zaměřena na to, jakou veškerou administrativní práci speciální pedagog ve školských poradenských zařízeních řeší a jak je to časově náročné.

Speciální pedagog z každé realizované diagnostiky klienta zpracovává zprávu z vyšetření a doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Dále také často píše doporučení školského poradenského zařízení pro úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání, nebo maturitní zkoušky. Také v období zápisů do prvních tříd základních škol vyhotovují doporučení k odkladu školní docházky nebo k předčasnému zaškolení dítěte, piší interní zprávy. Doporučení k zařazování a přeřazování žáků se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování do škol, tříd,

oddělení a studijních skupin dle §16 odst. 9 školského zákona dle získaných odpovědí vypracovávají jak v SPC, tak v PPP, ale častěji k tomu dochází v SPC.

Všichni oslovení speciální pedagogové považují administrativní práci, kterou vykonávají, za velmi časově náročnou. Někteří speciální pedagogové dokonce nevidí smysl ve vypracovávání některých dokumentů, zejména nechápou, proč se píše zpráva a doporučení zvlášť, když si jsou dle jejich slov dost podobné a dle jejich názoru by bylo vhodné tyto dva dokumenty nějakým způsobem sloučit dohromady.

Dotazovaní pracovníci dále uvádějí, že psaní zpráv a doporučení jim zabírá více času než samotná práce s klientem, a vnímají to tak jako zcela nepřiměřenou zátěž. Z jejich pohledu by bylo mnohem více užitečnější a smysluplnější tento čas využít na poskytování intervencí klientům.

Další výzkumná otázka: *Jakým způsobem a s jakými aktéry probíhá spolupráce speciálních pedagogů?* měla poněkud širší rozměr. Speciální pedagog ve své praxi spolupracuje s mnoha dalšími odborníky, ale především je třeba zajistit kvalitní spolupráci s rodiči klientů, s pedagogickými pracovníky škol, ve kterých se klient vzdělává a v neposlední řadě se samotnými kolegy. Cílem této otázky tak bylo zjistit, jak tato spolupráce funguje.

Spolupráce s každým z nich má svá specifika. S rodiči je důležité navázat důvěrný vztah a motivovat je tak ke společnému působení. Někteří jsou velmi motivovaní, projevují zájem a spolupráce s nimi je velmi kvalitní. Někteří naopak zájem o spolupráci vůbec nemají, ať už z důvodu toho, že nechtějí, nebo si ještě nepřipustili, že by jejich dítě mělo nějaký problém, a pak je složité je ke spolupráci namotivovat. Je třeba zdůraznit, že aby se dítěti ve škole lépe dařilo, je nutné, aby se s dítětem pracovalo pravidelně i doma. Speciální pedagog tak má rodičům vysvětlit, jak s dítětem pracovat a podnítit je k aktivitě.

Ve vztahu k pedagogům školy je opět vhodný partnerský přístup. Ochota ke spolupráci se ale opět velmi liší. Někteří pedagogové rádi využívají možnosti konzultací, ale také se stává, že o spolupráci nejeví přílišný zájem, zejména z obav, že budou kritizováni a vnímají to jako své profesní selhání. Spolupráce nejčastěji probíhá formou telefonních rozhovorů. Výjezdy do škol častěji realizují pracovníci z SPC.

Spolupráce s kolegy na pracovišti byla hodnocena všemi zaměstnanci velmi pozitivně. Vztahy na pracovišti vnímají jako kladné a vřelé. Všichni jsou ochotni si sdělovat své

zkušenosti, u složitějších případů probíhají konzultace, vzájemně si radí a pomáhají. Jako velmi výhodná se ukázala práce v tandemu. Přestože na ni dle jejich slov není dostatek času, snaží se ji čím dál častěji využívat.

Cílem poslední výzkumné otázky: *Jak speciální pedagogové vnímají své působení ve školských poradenských zařízeních?* bylo zjistit náhled na svou profesi samotnými pracovníky z praxe. Jaká vnímají pozitiva, jaká jsou naopak negativa tohoto povolání.

V očích speciálních pedagogů je tato profese považována za velmi potřebnou a pro společnost užitečnou a přínosnou. Práce není jednotvárná. Neustále se obohacují novými zkušenostmi. Pozitivně hodnotí zejména to, že mohou být nápomocní svým klientům, jejich rodičům i pedagogům. V práci je baví hlavně přímá činnost se samotnými klienty.

Jako velké negativum svého povolání považují to, že nemají dostatek času a prostoru na poskytování intervencí svým klientům zejména z důvodu časové náročnosti administrativní práce. Sami cítí, že je potřeba poskytovat klientům více podpory. Také negativně vnímají častou neochotu a nízkou motivaci ze strany některých rodičů a učitelů ke spolupráci.

4.9 Diskuze nad získanými výsledky

Během získávání podkladů k vypracování diplomové práce jsme zjistili, že k tomuto tématu není příliš mnoho zdrojů, informací, ani realizovaných výzkumů, což nás celkem překvapilo, jelikož pozice speciálního pedagoga není nikterak nová. Našli jsme pouze pár diplomových prací, o kterých se zmiňujeme již výše, které se zabírají taktéž problematikou pozice speciálního pedagoga a dávaly si za cíl zjištění obdobných informací, avšak u speciálních pedagogů pracujících ve školním poradenském pracovišti. Na pozici školního speciálního pedagoga je zaměřena také publikace *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*, která prezentuje výzkum na téma role speciálního pedagoga na základních školách (Růžička, Pastieriková, 2020). Většinou je v odborné literatuře zmíněna pozice speciálního pedagoga pouze obecně, či z hlediska legislativy, ale konkrétní poznatky nebo praktické zkušenosti jsme nikde uvedené neviděli.

Všichni oslovení speciální pedagogové ve shodě zmiňovali nedostatek času na přímou práci s klienty. S tím je také spojena nedostatečná kapacita těchto zařízení. Tento problém by se mohl zmírnit, pokud by se zvýšila kapacita speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních nebo pokud by se začal využívat třístupňový model péče, jehož cílem je *„poskytovat žákům s výukovými obtížemi cílenou pedagogickou podporu ještě před provedením odborného*

vyšetření, a tedy před případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání.“ (Mertin, Kucharská, 2007, s. 29) Díky tomuto modelu by se mohl snížit počet klientů v ŠPZ, jelikož by se v rámci prevence počáteční obtíže dítěte zvládly kompenzovat působením školy a tím by měl každý pracovník v péči méně klientů a mohl by se jim tak více věnovat.

Stejně riziko nedostatku času na přímou práci s dítětem uvádí i školní speciální pedagogové pracující na běžných základních školách a z toho důvodu často mohou poskytovat přímou péči pouze žákům, kteří již mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení ze školského poradenského zařízení, ačkoliv by tuto péči potřebovalo mnohem více žáků, což souvisí s výše zmíněným nedostatečným využíváním třístupňového modelu péče (Čechová, 2014). S nedostatkem času na přímou práci souvisí také časová náročnost spojená s administrativními úkony speciálních pedagogů pracujících jak v ŠPZ, tak v ŠPP (Benešová, 2017).

Důležitost spolupráce s rodinou klienta je zdůrazňována jak v samotných realizovaných rozhovorech s pracovníky, tak i v odborné literatuře. Na významné potřebě a důležitosti spolupráce s rodiči v edukačním procesu se shodují i školní speciální pedagogové (Čechová, 2014). Často bylo také zmiňováno, že ne vždy se dostatečně daří tuto spolupráci zajistit, což může být zapříčiněno mnoha faktory (např. přílišnou zatížeností a nedostatkem času rodičů, ekonomickou situací rodiny, předcházejícími zkušenostmi atd.). Přístup samotných rodičů ale ovlivňuje přístup klientů a jejich školní úspěšnost. Vágnerová (2005, s. 26) píše: *„Rodina problémového dítěte je velmi důležitým činitelem, rodiče potíže svého dítěte nějakým způsobem interpretují a prožívají, mají pro ně určitý význam, mají určitý názor na školu a na učitele, který se v jejich celkovém postoji projeví a významně ovlivní i toto dítě.“* Speciální pedagogové také několikrát uvedli, že neochota ke spolupráci ze strany rodičů je z důvodu toho, že někteří rodiče nechtějí, aby bylo jejich dítě „zaškatulkováno“, nebo si problém svého dítěte vůbec nechtějí přiznat. Čechová (2014, s. 67) na toto téma uvádí, že *„Pokud si rodiče nechtějí přiznat, že má jejich dítě problém, způsobuje to velké komplikace ve vzdělávacím procesu jak pro samotné dítě, tak pro školu, v níž se vzdělává.“* O tomto tématu také píše Vágnerová (2005, s. 27), která uvádí, že *„Nepříznivou informaci o svém dítěti chápou jako kritiku celé rodiny, protože jsou s dítětem identifikováni a jeho úspěšnost uspokojuje jejich rodičovskou potřebu seberealizace. Mohou ji prožívat jako silnou frustraci a reagovat na ni obranným způsobem.“*

Školní speciální pedagogové hodnotí komunikaci se školskými poradenskými zařízeními ve skrze pozitivně a spolupráci popisují jako „úzkou“. Častěji spolupracují

s pedagogicko-psychologickými poradnami, oproti speciálně pedagogických center. Dále uvádí, že komunikace probíhá převážně skrz dokumentaci, jak ze strany školy (Sdělení školy k vyšetření v ŠPZ), tak ze strany ŠPZ (Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se SVP ve škole) a návštěvami pracovníků ŠPZ ve škole, při kterých komunikují mimo školních speciálních pedagogů, také s ostatními pedagogy školy. Někteří popisují komunikaci jako ještě intenzivnější – mobilní telefonáty, elektronická komunikace, hovory přes Skype apod. Jako velký problém, opět ve shodě s naším výzkumným šetřením, školní speciální pedagogové vnímají nedostatečnou kapacitu školských poradenských zařízení. „*Kvůli dlouhým lhůtám na objednání dochází k tomu, že od chvíle, kdy bylo dítě školou doporučeno na odborné vyšetření, do stanovení diagnózy uběhne několik měsíců.*“ (Čechová, 2014, s. 74) Ke stejnému výsledku došel i výzkum Růžičky, Pastieriková a kol. (2020, s. 141), kteří k této oblasti uvádí, že „*Spolupráci se ŠPZ považují někteří školní speciální pedagogové za nezbytnou, intenzivně řeší zejména administrativní záležitosti, problémové situace, IVP a PIPP, návržení PO a intervenční strategie. Co se týče frekvence kontaktu, tak pracovníci ze školního poradenského zařízení navštěvují školu nejčastěji 1× za měsíc. V některých případech neprobíhají osobní setkání, ale spolupráce je založena na elektronické či telefonické komunikaci.*“

Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali přístupem speciálních pedagogů k jejich roli ve školských poradenských zařízeních. Snahou bylo přiblížit zkušenosti a názory speciálních pedagogů v oblasti náplně práce této profese a její časové náročnosti, efektivity spolupráce a v oblasti pozitiv a negativ, které samotní pracovníci vnímají.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. V první kapitole je popsáno inkluzivní vzdělávání. Na počátku je vymezena terminologie inkluze a integrace a následně je přiblížen systém školské inkluze v zahraničí a realizace inkluzivního vzdělávání v České republice. Na což navazuje druhá kapitola, která je zaměřena na systém školských poradenských služeb. Nejprve je nastíněno školní poradenské pracoviště a následně jsme se zaměřili, vzhledem k tématu diplomové práce, zejména na školské poradenské zařízení. Jsou zde z hlediska legislativy vymezeny standardní činnosti pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra a specifické služby poskytující SPC z hlediska jeho zaměření. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na profesi speciálního pedagoga. Popsali jsme historický vývoj této profese, současné legislativní vymezení a dále jsme se zaměřili na předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga. Také jsme přiblížili jejich náplň práce.

Praktická část je realizována formou kvalitativního šetření, které se soustředí zejména na oblast pozice speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních, jeho náplní práce, možností spolupráce s různými aktéry poradenského procesu. Také je zaměřena na oblast pozitivních a negativních stránek této profese pohledem speciálních pedagogů. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s třemi speciálními pedagogy z pedagogicko-psychologické poradny a třemi speciálními pedagogy ze speciálně pedagogického centra. Jednotlivé podkapitoly praktické části následně objasňují postup realizace výzkumu, jsou zmíněny etické aspekty výzkumu a popsány metody získávání a interpretace dat. V závěru praktické části jsou shrnuty výpovědi jednotlivých respondentů formou odpovědí na výzkumné otázky.

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaká je pozice speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních. Dílčími cíli jsou zjištění náplně práce včetně administrativní zátěže, popsání způsobu spolupráce zejména s rodiči a školou a zjištění pozitiv a rizik této profese z pohledu speciálních pedagogů v ŠPZ. Těchto cílů se z pohledu autorky práce relativně podařilo dosáhnout. V rámci výzkumného šetření byly jednotlivé výše zmíněné oblasti

popsány. Pozice speciálního pedagoga je ve skrze hodnocena velice kladně. Jako negativum této profese je zmiňován především nedostatečný prostor na poskytování speciálně pedagogických intervencí související s administrativní zátěží pracovníků.

Důležité je nezapomenout na **limity této práce**, a to jak na straně autorky práce, tak osob, se kterými bylo výzkumné šetření realizováno. Výsledek výzkumného šetření by mohla ovlivnit nezkušenost autorky práce s prováděním rozhovorů a možnosti nepříliš vhodně volených otázek. Dále především nízký počet respondentů a nízký počet školských poradenských zařízení. Ze strany dotazovaných mohlo dojít k jejich subjektivnímu hodnocení této problematiky, neporozumění otázce či k vynechání možné důležité informace jak z důvodu záměrného – pro urychlení odpovědi, tak i nezáměrně. Vzhledem k tomu nelze naše výzkumné šetření aplikovat na širší populaci. I přes tyto nedostatky však výzkumné šetření považujeme za relativně přínosný, jelikož poskytuje určitý náhled na pozici speciálních pedagogů v ŠPZ nejen samotným pedagogickým pracovníkům, tak i osobám, které se do praxe chystají.

Data, která byla tímto výzkumným šetřením nasbírána, mohou být dále využita k podrobnějšímu analyzování výkonu profese speciálního pedagoga v ŠPZ. Tato problematika by byla vhodná zanalyzovat v kontextu všech zúčastněných. Výzkumné šetření by mohlo být zaměřeno i na pohledy dalších pracovníků ŠPZ, zejména psychologů a sociálních pracovníků. Z důvodu toho, že většina respondentů uváděla, že se po vystudování vysoké školy necítili být dostatečně připraveni na výkon této profese, další výzkumné šetření by se mohlo zaměřit i na zjištění toho, jakým způsobem jsou speciální pedagogové v rámci studia na vysokých školách připravováni do praxe.

Po vyhodnocení výzkumného šetření jsme došli k myšlence, že by bylo potřeba dále rozšířit kvalitnější spolupráci mezi školskými poradenskými zařízeními a školními poradenskými pracovišti např. častějším realizováním společných setkání a předávání si zkušeností a pohledů na daný problém. Dále by bylo vhodné např., aby si průběžně zjišťovali vzájemnou spokojenost s jejich prací, jejich očekávání a potřeby. Jak dále z našeho výzkumného šetření vyplynulo ze strany rodičů často panuje nízká motivace a ochota ke spolupráci mimo jiné z důvodu toho, že nechtějí, aby jejich dítě bylo zaškatulkováno jako dítě, které má nějaký problém, proto by mohlo být naším dalším doporučením realizace co největší osvěty a poskytování informací o školském poradenském zařízení, o jejich možnostech, průběhu služeb, poradenství apod. například v mateřských školách, u pediatrií atd. Cílem této

osvěty by bylo vyvrátit rodičům tyto negativní myšlenky a získat si jejich důvěru v tom, že tato zařízení se snaží pomoci, podpořit je v jejich náročné situaci a zajistit jejich dítěti rovné podmínky ke vzdělávání.

Seznam použité literatury

ALLAN, Julie. 2008. *Rethinking Inclusive Education: the Philosophers of Difference in Practice*. v. 5. Scotland: Springer. ISBN 978-1-4020-6093-9.

APSPC. *Královéhradecký kraj*. [online]. ©2020-2011 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <http://www.apspc.cz/kraje/kralovehradecky-kraj>

ASOCIACE PRACOVNÍKŮ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN, z.s. *Etický kodex ApPPP*. PIŇOS, Miloslav. 2006. *Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden, z.s.* [online]. Pardubice: ApPPP. [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: <http://www.apppp.cz/ek.html>

BARTÁK, Matěj, Jitka VEBROVÁ a Renata RYCHLÁ, ed. 2008. *Nový slovník cizích slov pro 21. století*. 1. vyd. Praha. Plot. ISBN 978-80-86523-89-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ. 2010. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-140-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2019. *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-334-5.

BENDO VÁ, Petra, ed. 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.

BENEŠOVÁ, Denisa. 2017. *Role školního speciálního pedagoga na běžných základních školách*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1.vyd. Praha. Rytmus. ISBN 978-80-903598-5-7.

BROŽOVÁ, Dana. 2010. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5329-8.

ČECHOVÁ, Julie. 2014. *Práce speciálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů č. 72/2005*. 2005, ročník 2005, částka 20.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Sbírka zákonů č. 197/2016*. 2005, ročník 2016, částka 74. ISSN 1211-1244

ČESKO. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. In: *Sbírka zákonů č. 416/2017*. 2017, ročník 2017, částka 147. ISSN 1211-1244

ČESKO. Zákon 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2004, ročník 2004, Částka 190, 563/2004, s. 10262 - 10324. Bez ISSN.

ČESKO. Zákon 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2004, ročník 2004, Částka 190, 563/2004, s. 10333 - 10345. Bez ISSN.

FISCHER, Slavomil et al. 2014 *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

GILLIES, Robyn M. a Suzanne CARRINGTON. 2004. *Inclusion: Culture, Policy and Practice*. *Asia Pacific Journal of Education* [online]. 24(2), 117-128 [cit. 2020-11-26]. DOI:10.1080/02188791.2004.10600204. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/27464125_Inclusion_Culture_Policy_and_Practice_A_Queensland_Perspective

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol. 2013. *Lidé se zdravotním postižením - historické aspekty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 104 s. ISBN 978-80-244-3602-9.

Katalog programů a oborů: Studijní programy a obory pro akademický rok 2020/2021. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, 2020 [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: https://oldobory.upol.cz/nc/obor/detail/specialni-pedagogika-pro-2-stupen-zakladnich-skol-a-stredni-skoly-maior-11/?tx_vlkstagogory_katalog%5Bcontroller%5D=Obory&cHash=a59ec4cffd8570aeab4bc9f971292a38

KENDÍKOVÁ, Jitka. 2018. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. 1. vyd. Praha. Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

KUCHARSKÁ, Anna et al. 2013. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

KUCHARSKÁ, Anna. 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra et al. 2016. Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8140-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. 2015. *Řízení inkluze ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.

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

MARQUES, Karin. 2016. Prohlášení ze Salamanky. Nadace OSF [online]. Praha. [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

Mertin, V., Kucharská, A. a kol. 2007. Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. Praha : IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-40-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo*

sociálního znevýhodnění: obecná část. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MICHALÍK, Jan. 2013. *Speciálněpedagogické centrum: informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. 2., rozš. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3487-2.

MIKULKOVÁ, Gabriela a Kateřina ŠRAHŮLKOVÁ. (eds.) et al. 2014. *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb postupy a doporučení jejího rozvoje*. 1. vyd. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-061-9.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MITTLER, Peter. 2000. *Working towards inclusive education*. 1. vyd. London: David Fulton Publishers. ISBN 1-85346-698-0.

NETOLICKÁ, Danuše. *Inkluze v kostce - aneb co bychom měli vědět*. RVP [online]. 2011, [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/12703/INKLUZE-V-KOSTCE---ANEB-CO-BYCHOM-MELI-VEDET.html/>

OPATRÍLOVÁ, Dagmar. Komunikace v poradenství. In: VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2003. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 1. Brno: MSD. s. 194 - 200. ISBN 80-86633-08-X.

PPP a SPC KHK. *PPP*. [online]. ©2021 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.poradenstvihk.cz/ppp/>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. 2003. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 290 s. Učebnice. ISBN 80-244-0646-2.

RŮŽIČKA, Michal, Lucia PASTIERIKOVÁ, Monika SMOLÍKOVÁ, Kateřina FIALOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. 2020. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5704-8.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. 2018. *Speciální pedagog jako profese*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5468-9.

SLOWÍK, Josef, 2012. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. Metodický portál RVP.cz [online]. [cit. 2020-12-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Zdeněk a Arnošt SMOLÍK. 2010. *Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením*. 1. vyd. Ústí nad Labem. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-328-1.

SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ. 2010. *Schola excludus*. 1. vyd. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-221-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-22-5.

VRUBEL, Martin. 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online], zakonyprolidi.cz [cit. 2020-07-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#prilohy>

ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. 2016. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. (Srovnávací studie 5.366). Parlamentní institut [online]. Praha. [cit. 2020-12-12].

Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1&t=47>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], zakonyprolidi.cz [cit. 2020-07-15]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast10>

ZAPLETALOVÁ, Jana, 2008. cit. In: KUCHARSKÁ, Anna. 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenská pracoviště. *NÚV* [online]. [cit. 2020-07-15].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Vydání 1. Praha: Grada. 216 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam použitých zkratek

ČR	Česká republika
OSN	Organizace spojených národů
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	Středné škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělávání a kulturu
ZŠ	Základní škola

Seznam tabulek a schémat

Tabulka 1 – Vztah mezi integrací a inkluzí

Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku

Schéma 1 – Náplň práce speciálního pedagoga

Schéma 2 – Aktéři spolupráce

Schéma 3 – Pohled speciálních pedagogů na svou profesi

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Etický kodex ApPPP

Příloha č. 2 – Seznam základních otázek k rozhovoru

Příloha č. 1 – Etický kodex ApPPP

Preambule

Smyslem kodexu je vymezení souboru pravidel, kterými by se měli členové ApPPP řídit. Tato pravidla vycházejí z platných právních předpisů. Člen ApPPP respektuje lidskou důstojnost, zajišťuje klientovi právo na bezpečnost, diskrétnost a zachování profesionálního tajemství.

Zodpovědností člena ApPPP je:

1. Poradenskou službu poskytnout pouze za předpokladu písemného informovaného souhlasu klienta. S výsledky vyšetření je klient srozumitelně seznámen.
2. Být nestranný. Respektovat právo klienta, nepřipustit finanční, sexuální, emocionální ani jakékoliv jiné zneužívání klienta. Volit při poskytování poradenských služeb takové postupy, které nepůsobí klientovi újmu v somatické, psychické ani sociální oblasti.
3. Poskytnout klientovi informaci o charakteru služby, postupech, předvídatelných užitcích, které může služba klientovi přinést, stejně jako o rizicích, která hrozí, nebude-li služba poskytnuta. Poskytnout klientovi informaci o účelu a významu metod a postupů, užitých při poskytování služby.
4. Zaručit klientovi naprosté soukromí. K účasti dalších osob mimo poskytovatele služby nutno získat klientův souhlas. (Týká se i jednostranných zrcadel, audio a videozáznamů).
5. Vytvářet klientovi při své činnosti takové podmínky, které mu pomohou nacházet uspokojivá řešení problémů. Umožnit mu náhled na řešení situace při respektování jeho hodnotové orientace, osobnostních charakteristik, mentální kapacity a integrity osobnosti.
6. Zohledňovat při své práci předvídatelná rizika, která klientovi hrozí při poskytnutí poradenské služby. Anticipovat možné konflikty klienta v oblasti jeho osobních zájmů před zahájením i v průběhu poskytování poradenské služby.
7. Jednat s klientem v průběhu poskytnutí poradenské služby s profesionálním respektem. Během práce s klientem např. nevyřizovat osobní záležitosti, netelefonovat ani neprojednávat jiné záležitosti, nemající vztah k práci s klientem. V případě, že nelze

uvedené podmínky dodržet, klientovi se omluvit, požádat o pochopení a vše vyřídit nejkratším možným způsobem.

8. Působit samostatně a používat postupy a metody pouze v rámci dosažené kvalifikace.
9. Odmítnout služby, které neodpovídají odborné kompetenci pracovníka a informovat klienta o službách jiného, kvalifikovaného odborníka.
10. Přerušit poradenskou práci, pokud fyzický či psychický stav pracovníka může negativně ovlivnit úroveň profesionálního přístupu.
11. Zachovat důvěrnost informací.
12. Postoupit reference o klientovi třetím osobám pouze se souhlasem klienta, s výjimkou situací, ve kterých by jejich neposkytnutí mělo za následek ohrožení klienta nebo osob v jeho okolí.
13. Nejednat za klienta, pokud o to klient výslovně nežádá.
14. Neznevažovat profesionální způsobilost jiných odborníků, má-li však podezření na neprofesionální přístup některého kolegy, je povinen na toto vhodným způsobem upozornit.
15. Nevyužít profesní vztah k osobním, náboženským, politickým či jiným ideovým zájmům. (Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden, z. s. [online]).

Příloha č. 2 – Seznam základních otázek k rozhovoru

- Jaká je Vaše momentální délka praxe v ŠPZ?
- Jaké jsou Vaše předchozí pracovní zkušenosti?
- Jaká je Vaše náplň práce? – Jakým způsobem a pomocí jakých nástrojů realizujete depistáže, diagnostiku a intervence?
- Jakou veškerou administrativu a dokumentaci řešíte? Jak je to časově náročné?
- Jakým způsobem probíhá Vaše spolupráce s rodiči klientů?
- Jakým způsobem probíhá Vaše spolupráce s pedagogy škol?
- Jakým způsobem probíhá Vaše spolupráce se svými kolegy?
- Jak vnímáte své působení ve školských poradenských zařízeních?
- Jaká pozitiva ve své profesi vnímáte?
- Jaká jsou dle Vás naopak rizika a překážky při vykonávání své profese? Co byste případně změnili, kdyby to bylo možné?
- Cítíte se po vystudování vysoké školy být dostatečně připraveni na vykonávání této profese?

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Rykrová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Pozice speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení ve vztahu k inkluzi
Název v angličtině:	The position of special education teacher in education counselling centre in relation to inclusion
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na profesi speciálního pedagoga a jeho působení ve školském poradenském zařízení. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je popsána problematika inkluzivního vzdělávání v České republice, je vymezen termín inkluze a integrace, je nastíněna úroveň inkluze ve vybraných zahraničních státech. Následně je popsán český školský poradenský systém. V poslední kapitole teoretické části je přiblížen historický vývoj profese speciálního pedagoga, legislativní vymezení, dále jsou popsány předpoklady pro výkon této profese a nastíněna náplň práce. Praktická část se formou kvalitativního výzkumu věnuje nahlížení na svou profesi samotnými speciálními pedagogy působící ve školských poradenských zařízeních.
Klíčová slova:	Speciální pedagog, školské poradenské zařízení, inkluze, diagnostika, intervence

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis on the profession of a special education teacher and its role in the special counselling centre.</p> <p>There are two parts, the theory part and the practical part.</p> <p>The theoretical part describes issues and challenges of inclusive education in the Czech Republic. It defines the meaning of inclusion and integration and it outlines the level of inclusive education in specific foreign countries. Following with the description of the school counselling system in the Czech Republic.</p> <p>The last chapter illuminates how the profession of a special education teacher has evolved throughout history, it defines the legislation of this profession, it highlights the core skills needed and duties of a special education teacher.</p> <p>The practical part looks at qualitative research used by the special education teachers themselves analysing their own profession.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Special education teacher, education counselling centre, inclusion, diagnostics, intervention
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Etický kodex ApPPP</p> <p>Příloha č. 2 – Seznam základních otázek k rozhovoru</p>
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	Český