



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav humanitních studií v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

Spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem v systému běžné základní školy

Vypracovala: Nikola Skopcová
Vedoucí práce: Mgr. Petra Majerová

České Budějovice 2016

Abstrakt

Speciální pedagog ve školském systému je odborník, který zajišťuje činnost v rámci školního poradenského pracoviště. Jeho pozice je zatím, v rámci České republiky, novým jevem, a proto se k této problematice staví školy rozdílně.

Má bakalářská práce *Spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem v systému běžné základní školy* se věnuje právě spolupráci třídních učitelů a jejich asistentů s tímto odborníkem.

V teoretické části práce, v její první kapitole, se věnuji vzdělávacímu systému. Rozpracovávám v ní strukturu našeho systému vzdělávání, ale i systému v jiných evropských zemích jako je např. Slovensko nebo Německo. Řeším zde i typy základních škol a druhů poradenství, které se na nich mohou poskytovat. Ve druhé kapitole se věnuji problematice samotného školního speciálního pedagoga. Jsou zde popsány jeho činnosti na škole, přínos pro školu ale i pro učitele nebo rodiče. V poslední kapitole teoretické části je vymezen pojem pedagogický pracovník, jeho osobnost a předpoklady k práci.

Empirická část přináší výzkum, ve kterém mapuji postoje pedagogických pracovníků k odbornému působení speciálního pedagoga na základní škole, kde je jeho místo zřízeno. Výzkum je veden pomocí polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli a jejich asistenty. Provedla jsem šetření na pěti základních školách na benešovském okrese, kde mají zřízeno místo speciálního pedagoga, a udělala rozhovor vždy se dvěma pedagogickými pracovníky. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jak spolupráce probíhá, jak často se scházejí, kdo komunikuje více se speciálním pedagogem, jaká je jejich spokojenost apod.

Z výzkumu vychází, že vesměs všichni pedagogové jsou s působením školního speciálního pedagoga na své škole spokojeni. Komunikace probíhá nenásilně, neformálně, v dobré atmosféře. Pedagogičtí pracovníci berou speciálního pedagoga jako kolegu, nebojí se říci si o radu. Tato komunikace probíhá většinou jen mezi nimi, další pracovník pedagogického sboru v ní nefiguruje.

Tato bakalářská práce by měla sloužit jako informační zdroj pro zkvalitnění práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může být využita i ke zvýšení povědomí o daném tématu mezi lidmi a pedagogické pracovníky.

Klíčová slova: speciální pedagog, pedagogický pracovník, vzdělávací systém

Abstract

Special educator in our school system is an expert, who ensures some professional advice in a school consulting service. His/her position is so far in the Czech Republic a new phenomenon, and schools have different attitudes towards this problem.

My bachelor's thesis "*Cooperation of pedagogical team with special educator in the elementary school system*" deals with some cooperation of class teachers and their assistants with the special educator.

In first chapter of theoretical part of this work I deal with an education system. There I elaborate structure of our education system, and the system in other European countries such as Slovakia or Germany, too. I deal in this chapter with different types of primary schools and particular consulting services they can offer. In the second chapter I deal with problems of the special educator. There are described his/her activities in school, a benefit for school and for teachers and parents, too. In the last chapter of the theoretical part is defined the concept of the educator, his/her personality and prerequisite for the job.

The empirical part of the work presents a research in which I observe an attitudes of a teaching staff to a professional work of the special educator in the elementary school, where was already established his/her working place. In the research were used a semi-structured interviews with classroom teachers and their assistants. I investigated five primary schools in Benešov district where they have some special educator and I was always interviewing two teachers. The purpose of these interviews was to find out how the cooperation between the special educator and the teachers takes place, how often they usually meet and if they are satisfied with their mutual cooperation.

From the research comes out that most teachers are satisfied with work of the special educator. Communications take place non-violently, informally, and in a good mood. Pedagogical staff takes the special educator as their colleague and they are not afraid to ask him/her for professional advice. These communications usually take place just between two of them without presence of another teacher.

This bachelor thesis should serve as information for improvement of work with children with special educational needs. It might be also used for better understanding of the mentioned topic by public and teaching staff of primary schools.

Key words: special educator, pedagogical staff, education system

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. května 2016

.....

Nikola Skopcová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Petře Majerové za konzultace a cenné rady, které mi při vypracování bakalářské práce pomohly. Ráda bych také poděkovala pedagogickým pracovníkům všech základních škol, které jsem navštívila, a kteří se mnou ochotně spolupracovali. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině za podporu při studiu.

Obsah

Úvod.....	11
1 Vzdělávací systém v ČR.....	12
1.1 Struktura systému.....	12
1.2 Vzdělávací systém ve světě.....	14
1.3 Typy základní škol v ČR.....	15
1.4 Poradenství na školách.....	17
2 Speciální pedagog.....	20
2.1 Činnosti speciálního pedagoga.....	21
2.2 Speciální pedagog na škole.....	22
2.3 Přínos speciálního pedagoga pro základní školu.....	23
2.4 Spolupráce s učiteli.....	24
2.5 Spolupráce s žákem a jeho rodinou.....	25
3 Pedagogický pracovník.....	27
4 Cíl práce a výzkumné otázky.....	30
4.1 Cíl.....	30
4.2 Výzkumné otázky.....	30
5 Metodika.....	31
6 Výzkum.....	33
6.1 Metoda výběru.....	33
6.2 Charakteristika škol a respondentů.....	33
6.3 Průběh rozhovorů.....	36
6.4 Vlastní výzkum.....	38
6.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	48
7 Diskuze.....	50
8 Závěr.....	53
Seznam použité literatury.....	54
Seznam tabulek.....	59
Přílohy.....	60

Seznam použitých zkratk

PPP – pedagogicko – psychologické poradny

SPC – speciálně pedagogická centra

MŠ – mateřská škola

IVP – individuální vzdělávací plán

Úvod

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala, dalo by se říci, že ze zvědavosti. S působením speciálního pedagoga na základní škole nemám žádné zkušenosti, a proto mě zajímá, jak spolupráce mezi ním a pedagogickým pracovníkem probíhá, jak je speciální pedagog svými kolegy přijat a jaký má celkový přínos pro školu.

V teoretické části se budu zabývat pohledem na české školství a srovnávat ho se školstvím v jiných evropských zemích. Představím zde nabídku různých druhů základních škol a poradenství, které se na těchto školách poskytuje. Velká část práce pak bude věnována právě osobnosti speciálního pedagoga a jeho činností, které na škole vykonává. Budou zde uvedeny představy a postoje, které k jeho odbornému působení škola a její pedagogický sbor zaujímají, popíši, jak spolupráce probíhá a pro koho je přínosná. V neposlední řadě zde bude popsán i samotný pedagog a jeho asistent, jejich pozice na škole a osobnostní/kariérní postup.

V empirické části se poté, pomocí polostrukturovaných rozhovorů, snažím zjistit, jak tato samotná spolupráce, mezi pedagogickým pracovníkem a speciálním pedagogem vypadá, jaká je spokojenost pedagogů, popřípadě jaké změny by v tomto vztahu rádi uvítali. Výzkumný vzorek tu tvoří jedenáct pedagogických pracovníků z pěti základních škol na benešovském okrese, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka, a probíhá mezi nimi komunikace se speciálním pedagogem. Odpovědi všech respondentů budou analyzovány a v diskuzi porovnány s fakty, které se uvádí v odborné literatuře.

Tato práce by ve svém výsledku mohla sloužit jako informační zdroj pro ostatní základní školy, kde se k užitečnosti speciálního pedagoga staví zatím negativně.

1 Vzdělávací systém v ČR

V České republice je vzdělávání rozděleno do několika rovin. Existuje vzdělávání předškolní, vzdělávání primární a nižší sekundární, vyšší sekundární, postsekundární a nejdříve je poté vzdělávání terciární a postgraduální (Průcha, 2000).

Po roce 1989 prošel vzdělávací systém v naší republice řadou změn. Začal se uplatňovat selektivní přístup ve vzdělávání na základní škole. Dříve se v ní vzdělávali žáci od první do deváté třídy společně, dnes je možné přejít po páté třídě na osmileté gymnázium. Dalším znakem jsou nestátní školy. Česká republika jich má, oproti jiným evropským zemím, více a to především na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Samotné vzdělávání je v České republice řízeno Rámcovými vzdělávacími programy, ze kterých poté vychází Školní vzdělávací programy, které si každá škola sestavuje sama (Syslová et al., 2014).

Legislativně je vzdělávání v České republice upraveno mnoha zákony a vyhláškami. Stěžejním je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), novela č. 82/2015 Sb. Dalším zákonem, který tuto problematiku řeší, je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (novela č. 197/2014 Sb.). Důležitými vyhláškami jsou vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tyto dvě vyhlášky mají společnou novelu č. 103/2014 Sb.

1.1 *Struktura systému*

Dle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 34, se **předškolním vzděláváním** rozumí vzdělávání dítěte v mateřské škole. Tato část systému je nepovinná a rodiče tak sami mohou rozhodnout o tom, zda dítě do MŠ zapíše či nikoliv. K zápisu mohou děti od tří do šesti let věku. O přijetí rozhoduje ředitel dané školy a

přednostně jsou přijímány děti, které nastupují poslední rok před zahájením povinné školní docházky.

Na předškolní vzdělávání navazuje vzdělávání základní, neboli **primární a nižší sekundární**. Jedná se o jedinou část vzdělávání, která je v České republice povinná a to po dobu devíti let. Základní škola je rozdělena na dva stupně. První stupeň (primární vzdělávání) navštěvují žáci od první do páté třídy, druhý (nižší sekundární vzdělávání) je určeno pro žáky od šesté do deváté třídy. Před nástupem do školy prochází každé dítě zápisem, ke kterému ho přihlásí jeho zákonný zástupce a to do školy, která je v místě žákova trvalého bydliště. Školní docházka může být plněna i na osmiletém nebo šestiletém gymnáziu, kam se žák dostane z páté (popř. sedmé) třídy po úspěšném splnění přijímacího řízení (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 36). Každoročně tuto změnu provede podle Syslové et al. (2014) 11 % žáků. Po dokončení devíti let - na gymnáziu čtyř nebo dvou let - získá žák vysvědčení, které dokládá úspěšné ukončení základního vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 54).

Po dokončení základní školy může žák nastoupit na školu střední. Jedná se o vzdělávání **vyšší sekundární** a plní se na gymnáziu, střední škole odborné nebo na středním odborném učilišti. Úkolem středního vzdělávání je, podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 57, rozšiřování vědomostí a dovedností, které žák získal na základní škole. Před nástupem na střední školu musí uchazeč opět splnit přijímací řízení, které si každá škola určuje sama a je vyhlášováno jejím ředitelem. Dokladem o ukončení studia je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list (odborná učiliště) nebo maturitní vysvědčení (gymnázia, střední odborné školy) (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 59, 72).

Pokud si chce student, který řádně ukončil střední odborné učiliště, dodělat maturitní zkoušku, může pokračovat ve **vzdělávání postsekundárním**. Do této kategorie spadají, vedle nastavbového studia, ještě kurzy rekvalifikační (Průcha, 2000). Nastavbové studium trvá dva roky a je určeno pro studenty s výučním listem (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 83). Nejvýše je postaveno **vzdělávání terciární**. Probíhá na vyšších odborných školách a školách vysokých. Na tyto školy

se mohou přihlásit uchazeči po úspěšném dokončení střední školy s maturitní zkouškou (Průcha, 2000). Vyšší odborné vzdělávání trvá tři roky a je zakončeno absolutoriem. Dokladem je vysvědčení o absolutoriu a diplom absolventa vyšší odborné školy. Student, který splní podmínky a vzdělání řádně ukončí, může používat titul „diplomovaný specialista“ (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 101). Vzdělávání na vysokých školách je upraveno samostatným zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách.

1.2 Vzdělávací systém ve světě

Na **Slovensku** je vzdělávací systém podobný tomu českému. Je to dáno faktem, že do roku 1992 byla Slovenská republika s Českou republikou brána za jeden stát – Československou republiku. Ovšem i slovenský systém, stejně jako ten náš, prošel drobnými změnami a nyní se od našeho nepatrně odlišuje. Na Slovensku plní žáci povinnou školní docházku deset let. Po devíti letech na základní škole musí žák nastoupit ještě minimálně na jeden rok na školu střední. Jiné je i rozdělení stupňů na základní škole. První stupeň je první až čtvrtá třída, druhý pak třída pátá až devátá. Stejně jako u nás, i zde se uplatňuje selektivní přístup a tedy možnost studovat na osmiletém gymnáziu (Syslová et al., 2014). Školní speciální pedagog je na Slovensku vymezen v zákoně č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Jeho náplň práce je velmi podobná činnostem, které vykonává speciální pedagog v České republice. Jedná se o individuální nebo skupinové poradenství, komunikaci se zákonnými zástupci žáka, poskytování odborného poradenství svým kolegům a komunikaci s jinými odborníky (zákon č. 317/2009 Z.z.).

Odlišný vzdělávací systém je ve **Velké Británii**. Každá země má svůj – Anglie, Skotsko, Wales a Severní Irsko. Od roku 1988 zde funguje centrálně řízený systém, tzv. celostátně platné národní kurikulum, které musí každá země dodržovat a vycházet z něj. Důležitým faktem je i multikulturnost země. Každá škola se snaží o rasovou a náboženskou rovnoprávnost, ale na druhou stranu je zde problém s integrací žáků z etnických minorit. Primární školství je rozděleno na dvě klíčová období. První je pro žáky od pěti do sedmi let (u nás podobné jako první stupeň základní školy) a druhé od

osmi do jedenácti let. Na něj navazuje vzdělávání sekundární pro žáky od jedenácti do šestnácti let, které se dělí na první (u nás druhý stupeň základní školy) a druhou úroveň. Ta je již diferenciovaná na několik typů škol a je určena studentům od šestnácti do osmnácti let (Syslová et al., 2014). Každý pedagogický pracovník ve Velké Británii má vystudované základy speciální pedagogiky a musí umět reagovat na speciální potřeby dětí, které vyučuje (Bazalová, 2006).

Německé školství se těší vysoké prestiži. Povinná školní docházka trvá zpravidla devět až deset let, další tři roky je docházka povinná jen částečně a to zejména pro učně. V Německu je historicky zaveden selektivní přístup, ze kterého čerpá zkušenosti i Česká republika. Žáci jsou spolu čtyři roky, poté se dělí do tří proudů škol. Méně nadaní žáci navštěvují školu hlavní, kde se poskytuje všeobecné vzdělání po dobu pěti až šesti let. Žáci, u kterých je předpoklad studia na střední škole či gymnáziu, navštěvují reálnou školu, kde studium trvá šest let. Nejvýše je poté postaveno gymnázium. Žáci zde studují devět let a po složení maturitní zkoušky mohou jít studovat školu vysokou. Každá Spolková země má své ministerstvo školství. Po celé zemi tedy existují drobné změny a jiné přístupy, ovšem vše je pod kontrolou federální vlády (Ježková et al., 2008).

1.3 Typy základní škol v ČR

V České republice existují školy státní, nestátní a církevní (Vališová et al., 2011). **Státní školu** zřizuje obec, kraj či některá ministerstva. Obec nebo kraj zřizuje školy jako tzv. právnické osoby, popřípadě příspěvkové organizace. Ministerstva zřizují školy jako právnické osoby nebo jako státní příspěvkové organizace. Jedná se o ministerstvo vnitra, obrany a spravedlnosti (škola jako organizační složka státu) a ministerstvo zahraničních věcí (školy při diplomacii). **Nestátní školu** neboli školu soukromou, zřizuje soukromá osoba popřípadě nadace (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Jde především o provozování škol středních. Posledním typem škol v České republice jsou **školy církevní**. Ty si zřizuje samotná církev nebo náboženská společnost. Podmínkou však je jejich registrace, kterou uděluje ministerstvo kultury.

Důležitým typem základních škol jsou **alternativní školy**. Může se jednat jak o školy státní, tak o školy soukromé (Vališová et al., 2011).

Alternativní školy

Alternativní školou se rozumí škola, která se od běžných škol něčím odlišuje. Může se jednat o odlišný pedagogický přístup, vyučovací metody či vztahy mezi žáky a pedagogickými pracovníky. Tento pojem se začal objevovat v sedmdesátých letech dvacátého století. Mezi instituce, které se k alternaci hlásí, lze zařadit školy waldorfské, montessoriovské, daltonské, Začít spolu popřípadě projekt Zdravá škola (Vališová et al., 2011).

Waldorfská škola se vyznačuje dvanáctiletou docházkou do dané školy. Vedle tradičního obsahu vzdělávání má škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech, rozvíjet jeho aktivitu, zájmy a potřeby. Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku a též vysvědčení na konci školního roku mají formu slovního hodnocení (Vališová et al., 2011).

Zakladatelkou **pedagogiky montessori** je Maria Montessori. Podle ní jsou první roky života dítěte ty nejdůležitější, jelikož nejvíce formulují dítě jak po stránce tělesné tak i psychické (Hainstock, 2013). Metoda je založena na principu hesla „pomoz mi, abych to dokázal udělat sám“. Základním principem této alternativy je úcta ke svobodě dítěte a jeho spontánním projevům. Výuka probíhá ve skupinách, kde jsou děti různé věkové kategorie a ti sami si mohou volit, co a kde se budou učit. Hodnocení výsledků opět probíhá formou slovního hodnocení (Vališová et al., 2011).

V **daltonském plánu** spolu žák a učitel uzavírají smlouvu, kde se uvádí rozsah školní práce, kterou žák splní za určité období. Je pak jen na žákovi, jakým tempem bude postupovat a jaké úkoly bude v daný den plnit. Základními principy je volnost, samostatnost, spolupráce (Vališová et al., 2011).

Mezi alternativní školy se řadí i **školy církevní**. Tento typ škol má ve světě velkou tradici, u nás se začal opět vyskytovat až po roce 1989. Alternativnost církevních škol spočívá v rozdílném obsahu vzdělávání, kdy kromě běžných předmětů se žáci učí i

náboženství, křesťanské tradici a latině. Jistou alternativou tohoto vzdělávání je i zřizovatel. Tyto školy, na rozdíl od státních škol, zřizuje církev sama (Šulová et al., 2014).

1.4 Poradenství na školách

Na všech typech základních i středních škol se pedagogičtí pracovníci setkávají s žáky a studenty s různými problémy. Někteří mají specifické poruchy učení, jiní neudrží pozornost, mají poruchy chování nebo jsou to žáci se zdravotním postižením. Je tedy nutné s těmito žáky pracovat a nabídnout jim odbornou pomoc. Služby zaměřené na poradenství jsou poskytovány právě na školách a ve školských poradenských zařízeních. Poradenské služby jsou poskytovány na základě zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který je zároveň základním právním předpisem. Podrobněji se touto problematikou zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela č. 103/2014 Sb.

Školská poradenská zařízení

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 116, je definována činnost školských poradenských zařízení jako informační, poradenská, metodická a diagnostická. Též napomáhají při volbě povolání a spolupracují nejen se školou, ale i s orgány sociálně – právní ochrany dětí nebo se zdravotnickými zařízeními. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 3, existují v České republice dva typy školských poradenských pracovišť. Jsou jimi pedagogicko – psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Služby **pedagogicko – psychologické poradny** (dále jen PPP) jsou určeny dětem od tří let do ukončení středoškolského studia, jejich rodičům, učitelům a škole. Mezi pracovníky tohoto zařízení patří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Činnosti jsou zaměřeny na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Zjišťují se zde příčiny poruch učení, chování a vývoje osobnosti. Služby se poskytují ambulantně nebo terénně přímo ve školách (Knotová et al., 2014).

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) se u nás objevují od 90. let 20. století (Šauerová et al., 2012). Služby SPC se zaměřují na klienty se zdravotním postižením. Tito klienti buď mohou být integrováni v běžných školách, nebo navštěvují školy samostatně zřízené. Stejně jako u PPP, i zde se služby poskytují nejen klientům, ale i rodičům a učitelům. Činnosti SPC se soustředí na vyhledávání klientů se zdravotním postižením, na psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, na profesní poradenství a na terapeutické aktivity. Pracuje zde psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Činnost je poskytována ambulantně nebo přímo na školách (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). V České republice jsou SPC specializovaná dle typu daného postižení, proto se jejich činnosti mohou lišit. Existují SPC pro zraková, sluchová, tělesná a mentální postižení, pro děti s vadami řeči nebo s poruchou autistického spektra (Knotová et al., 2014).

Školní poradenské pracoviště

Důležité je poskytovat služby nejen ve specializovaných zařízeních, ale i na školách. O to se starají výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a speciální pedagogové. Za tyto služby je vždy zodpovědný ředitel dané školy a poskytují se bezplatně (Knotová et al., 2014). Do okruhu činností školního poradenského pracoviště spadá prevence školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů, kariérní poradenství, podpora při integraci, péče o mimořádně nadané žáky nebo metodická podpora učitelům (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 7).

Výchovným poradcem na škole může být kterýkoliv pedagogický pracovník. Podmínkou však je, podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., § 8, doplnit si vzdělání studiem v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin. Mezi činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, příprava podmínek pro integraci, zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky, předávání odborných informací svým kolegům aj. (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Profese **školního metodika prevence** se na českých školách začala objevovat ve druhé polovině devadesátých let 20. století. Často byla spojována s profesí výchovného poradce. Od roku 2000 se rozsah jeho činností přesně stanovil a jeho náplní práce se stala protidrogová prevence a prevence sociálně patologických jevů (Knotová et al., 2014). Stejně jako výchovným poradcem, i školním metodikem prevence může být kterýkoliv člen z pedagogického sboru. Nutné je doplnit si vzdělání studiem k výkonu specializovaných činností v rozsahu nejméně 250 hodin (vyhláška č. 317/2005 Sb., § 9). Činnosti školního metodika prevence stanovuje vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o tvorbu a kontrolu preventivního programu školy, metodické vedení ostatních pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů, spolupráci s orgány státní a místní správy, vyhledávání žáků s potencionálním rizikem, spolupráce s třídními učiteli aj.

O potřebě působení **školního psychologa** na škole se píše již v Národním programu rozvoje vzdělávání v tzv. Bílé knize (2001). Zvyšuje se počet dětí, které jsou ohroženy ve svém vývoji; dětí, které mají problémy s učením, se sociální adaptací, se zneužíváním návykových látek, nebo dětí, které jsou na škole šikanovány či samy šikanují. S těmito dětmi (skupinami) je nutno odborně pracovat a proto se zde otvírá prostor právě pro práci psychologa (Zapletalová). Náplní práce školního psychologa je spolupráce při zápisu, vyhledávání specifických poruch učení, zjišťování sociálního klimatu ve škole, podpora integrovaným žákům, pomoc s multikulturní problematikou, komunikace s učiteli a rodinou žáka (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

2 Speciální pedagog

Speciální pedagog patří spolu s výchovným poradcem, metodikem prevence a školním psychologem do systému školního poradenského pracoviště.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 2, spadá speciální pedagog do kategorie pedagogických pracovníků. Na škole vykonává vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko – psychologickou činnost, čímž přímo působí na vzdělávaného. Průcha (2001) poté definuje speciálního pedagoga jako pedagoga, který má odborné vzdělání pro vykonávání profese s lidmi, kteří vyžadují zvláštní péči.

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, musí i speciální pedagog splnit předpoklady pro výkon své profese. Tyto podmínky jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 3, a jedná se o trestní bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, splnění odborné kvalifikace a též je nutné prokázat znalost českého jazyka, pokud to další podmínky nestanoví jinak.

Odbornou kvalifikaci pro výkon svého povolání získává speciální pedagog studiem akreditovaného magisterského programu na vysoké škole v oblasti pedagogických věd. Program musí být zaměřen na obor speciální pedagogika (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 18).

Osobnostní předpoklady

Práce školního speciálního pedagoga je, na rozdíl od jiných speciálních pedagogů, rozdílná v přístupu žáků ke svému postižení. Hlavně dospívající dívky v běžných školách mají problémy přijmout své postižení či znevýhodnění a o to větší problémy poté ve škole mají (Knotová et al., 2014). Speciální pedagog by měl být zejména normální osobností. To se, podle Kohoutka (2000), projevuje především schopností vlastního sebehodnocení, těžení ze zkušeností a jednáním ve společensky uznaných normách. U speciálních pedagogů je tedy důležitá profesní zdatnost, trpělivost,

psychická stabilita, tolerantnost, cílevědomost, empatie a komunikativnost – být dobrým posluchačem a zároveň i komunikátorem (Opatřilová, 2005). Pro jeho profesi je též zapotřebí humoru, radosti ze života, schopnosti zvládat náročné životní situace a vyvarovat se tak syndromu vyhoření (Knotová et al., 2014).

2.1 Činnosti speciálního pedagoga

Speciální pedagog v školském systému je odborník zajišťující činnost v rámci školního poradenského pracoviště. Jeho činnost je řízena vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a patří sem depistážní, diagnostická a intervenční, metodická a koordinační činnost.

Depistážní činnost spočívá ve vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí náplně práce je i jejich následné zařazení do péče speciální pedagogiky. V okruhu **diagnostických činností** má speciální pedagog za úkol diagnostikovat speciální vzdělávací potřeby žáka. Jedná se o shromažďování osobních údajů o žákovi i o diagnostiku rodinné anamnézy. Dále zde speciální pedagog vytyčuje hlavní problémy žáka, stanovuje individuální plán podpory ve škole i v prostředí mimo školu. Pod **intervenční činnost** spadá provádění individuální práce s žákem v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Před nástupem žáka do dané školy je též nutná úprava prostředí a s tím spojené zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů. Speciální pedagog spolupracuje na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, komunikuje o problému s pracovníky poradenských pracovišť a následně vše konzultuje se zákonnými zástupci žáka. Náplní práce v **metodické a koordinační činnosti** speciálního pedagoga je provádění příprav a úprav podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením. Dále speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, podílí se na vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů, koordinuje a metodicky vede práci školních asistentů pedagogů (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

2.2 *Speciální pedagog na škole*

V České republice není povinností ředitele školy zaměstnávat školního speciálního pedagoga (Vítková, 2004). Pozice školního speciálního pedagoga je na našich školách novým jevem a školy se tak k této problematice staví rozdílně. Na některých školách se speciální pedagog již zapojil do poradenských služeb, jiné si, i přes svůj kladný postoj k němu, jeho služby z finančních důvodů nemohou dovolit a existují i školy, které jeho práci nadále odmítají. To, jak škola speciálního pedagoga přijme, může ovlivnit celé jeho další působení v ní. Přístupy školy ke speciálnímu pedagogovi jako odborníkovi popsala Kucharská et al. (2013).

Módní prvek. V současné době je stále aktuálnější a diskutovanější otázka školní integrace, přibývá žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a i komunikace s rodiči bývá složitější. Školy se dozvídají o speciálním pedagogovi a myslí si, že právě on jim s těmito tématy, problémy pomůže. Škola si v takovém případě musí uvědomit, jak jí bude speciální pedagog ku prospěchu a ne ho zaměstnávat jen jako tzv. módní prvek (Kucharská et al., 2013).

Dalším postojem školy ke speciálnímu pedagogovi je jeho **odmítání**. Důvodů, proč škola nechce přijmout speciálního pedagoga, může být více. Jsou mezi nimi finanční a personální důvody, škola spolupracuje s jiným školským poradenským pracovištěm a speciální pedagog je pro ně již nadbytečný, nepotřebný. Ve škole se může objevovat i odmítavý postoj ostatních pedagogických pracovníků, kteří se bojí, že je speciální pedagog bude pouze kontrolovat a kritizovat. Tyto názory často pramení z nevědomosti o dané problematice i o tom, co jim speciální pedagog může nabídnout, s čím jim může pomoci (Kucharská et al., 2013).

Ředitel či pedagogičtí pracovníci si také mohou myslet, že s příchodem speciálního pedagoga se vše hned změní. V tomto případě se jedná o nereálné až **naivní představy**. Pracovníci školy doufají, že odborník okamžitě odstraní problémy u žáka, klima školy se zlepší, díky přítomnosti speciálního pedagoga problémy ani nebudou vznikat. Velmi brzy ale zjistí, že se jejich představy neuskutečňují tak rychle, jak čekali, a výsledkem může být přesun k odmítavému postoji vůči této profesi (Kucharská et al., 2013).

Nejlepším přístupem k odborníkovi je pak tzv. **reálný přístup**. Vedení školy má přehled o daném problému, jež chce řešit, má zmapované všechny poradenské pracoviště, ví, co jeho škole mohou nabídnout a ví, co mu může nabídnout speciální pedagog. I sám speciální pedagog si je vědom svých kvalit, a toho, jak může být škole nápomocný. Velmi důležitá je komunikace mezi školou samotnou a odborníkem. Problémy, které se musí řešit, se mění, podstatná je i tolerance a umění dělat ústupky v očekávání (Kucharská et al., 2013).

2.3 Přínos speciálního pedagoga pro základní školu

Na některých školách je místo školního speciálního pedagoga přímo zřízeno ať už na plný úvazek či částečný, do jiných škol dochází dle potřeby. Pokud je jeho místo ve škole zřízeno, může se plně zapojovat do jejího dění. Nejvíce je speciální pedagog na škole zaměstnán poradenstvím, které poskytuje nejen žákům a jejich rodičům, ale i svým kolegům (Vítková, 2004).

Díky svému speciálně pedagogickému vzdělání je vhodnou osobou pro vytváření koncepcí školy. A nemusí se jednat jen o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Spousta škol se snaží dělat primární prevenci, což spočívá ve vyhledávání žáků se vzdělávacími problémy a tyto problémy se poté snaží řešit a odstranit je. Speciální pedagog se pak do vyhledávání těchto žáků zapojuje a sestavuje plán práce, jak s těmito žáky odborně zacházet (Kucharská et al., 2013). Neméně důležitým přínosem pro školu a především pak pro ředitele školy je fakt, že speciální pedagog pomáhá při zápisech dětí do prvních tříd a organizuje pro ně adaptační kurzy (Mertin, Krejčová et al., 2013). Připravuje systém vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sleduje změny v legislativě vztahující se k jeho profesi a poté o nich informuje vedení školy, spolupracuje s poradenským zařízením. Může také organizovat různé přednášky a semináře pro své kolegy, kde se řeší problémy spojené se vzděláváním dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Radí, jak s těmito žáky zacházet, co je pro ně vhodné aj. (Kucharská et al., 2013).

Přínos pro učitele

Každá škola je složením svého pedagogického sboru originální. Ovšem i v této originalitě jsou lidé, kteří si jsou více sympatičtí a lidé, kteří se kolektivu vyhýbají. Ve sboru tedy mohou vznikat skupiny, které se mezi sebou baví více a mají i různý vliv na dění ve škole. Pro speciálního pedagoga je pak lepší pozice, když nemá poloviční úvazek na odbornou práci a současně na práci běžného pedagoga. Lépe si získá svou pozici a vyhne se sporům, že někomu straní (Kucharská et al., 2013). Speciální pedagog se na pravidelných poradách vyjadřuje k problémům žáků, radí učitelům, jak s žáky pracovat, seznamuje je s novinkami z jeho oboru a tlumočí informace z poradenských pracovišť (Mertin, Krejčová et al., 2013). Z pedagogického sboru pak mohou být vybráni pedagogové (nejlépe třídní učitelé a výchovní poradci), kteří se společně s ředitelem školy, školním psychologem a speciálním pedagogem zapojí do práce integračního týmu. Integrační tým je pro školní integraci důležitý stejně jako schopnost tento tým řídit. Za školu by tam měl být odborník, který dané problematice rozumí a je schopný spoustu věcí svým kolegům dovysvětlit. Tímto odborníkem, by měl být právě speciální pedagog (Smékalová, 2008).

2.4 Spolupráce s učiteli

To, jaká bude atmosféra, spolupráce s pedagogy dané školy, jak budou odborníka přijímat, závisí na zkušenostech, které mají, pokud tam již nějaký odborník působil, popřípadě na informacích, které získají od svých kolegů z jiných škol nebo z obecně dostupných informačních zdrojů. Všechny tyto faktory ovlivňují postoj učitele k odborníkovi, zda v jeho práci uvidí smysluplnost, přínos nebo zda ho bude odmítat a vnímat jako ohrožení (Kucharská et al., 2013).

Od svého kolegy mohou učitelé očekávat podporu, rady, jak s problémovými žáky a s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami pracovat, empatii, porozumění popřípadě komunikaci s rodiči daného žáka. Pedagogové preferují vztah založený na rovnoprávnosti v dimenzi odborník – odborník. Problém poté může nastat, pokud mají učitelé nereálná očekávání. Jedná se již o zmíněné rychlé napravení problému, o kterém

se píše již v kapitole č. 2.2, nebo o předání svých povinností na speciálního pedagoga nad rámec jeho činností. I speciální pedagog očekává od svých kolegů spolupráci, důvěru. Nejlépe se speciálnímu pedagogovi pracuje s učiteli, kteří ve svou práci věří, dokáží přiznat vlastní chybu, rádi se dále vzdělávají a jsou otevřeni novým metodám a přístupům ke své práci. Naopak problém nastává s učiteli, kteří si chybu nepřiznají, nejsou schopni spolupráce s někým jiným, nové metody práce neuznávají, mají své stereotypy a ty nezmění. Ať tak nebo tak, speciální pedagog ve škole není proto, aby učitele jakkoliv měnil, pouze nabízí rady a „odlehčení“ učitelovy práce (Kucharská et al., 2013).

Velmi důležité je i to, jak se bude, před svými kolegy, speciální pedagog sám prezentovat. Hranice mezi, být odborníkem a být kolegou, je velmi vratká. Je nutné si uvědomit, že stojí někde uprostřed. Role speciálního pedagoga spočívá v pomoci učiteli, oba si jsou rovnocenni, speciální pedagog má jen jinou specializaci (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011). Problém může nastat, když je speciální pedagog odborníkem a zároveň učitelem, má tzv. dvojroli. Tato situace může nastat v případech, kdy škola nemá finance a samotného odborníka si nemůže dovolit. Tato dvojrole pro něj může být obtížná nejen z důvodu vztahu s ostatními pedagogy. Často se také můžeme setkat se spojením funkce speciálního pedagoga a výchovného poradce. Jejich činnosti jsou sice podobné a často se doplňují, ovšem je zde možnost, že každý, ať už speciální pedagog nebo výchovný poradce, má na situaci rozdílný názor a i to může dopomoci k vyřešení daného problému (Kucharská et al., 2013).

2.5 Spolupráce s žákem a jeho rodinou

Spolupráce rodiny a školy je jedním z velmi důležitých faktorů, které na vzdělávání a výchovu žáka působí (Mertin, 2013). Ve spolupráci s žákem je velmi důležitým prvkem velikost školy, stálost pedagogického sboru a celková atmosféra školy. Předpokládá se, že v menších školách, kde je příjemné prostředí, je kontakt mezi speciálním pedagogem a daným žákem přirozenější. Ve větších školách bývá situace složitější, je zde potřeba větší míra angažovanosti. Dalším důležitým faktorem je

vědomí hranice mezi žákem a odborníkem. Ve vztahu mezi nimi musí být empatie a podpora, ovšem stále se jedná o vztah profesní. Odborník si též musí uvědomovat, že ne všechny představy žáka může splnit, ne vždy je vše v jeho silách. Zavděčit se za každou cenu, je velmi neprofesionální a speciální pedagog by si to měl uvědomovat. Nezbytné je získat si důvěru dítěte. Je důležité, aby dítě vědělo, že i když na něj nemáme tolik času, kolik by si samo představovalo, věnujeme se mu naplno. Podstatné je zajištění klidu během schůzky (nikdo jiný nás nesmí rušit), dítě si musí být jisto, že se na nás může maximálně spolehnout (Kucharská et al., 2013). Díky faktu, že na základních školách jsou žáci nezletilí, je pro odborníka důležité získat souhlas zákonných zástupců. Tuto povinnost mu ukládá vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a bez tohoto souhlasu není možné přijít s žákem do odborného kontaktu.

Pro rodiče je speciální pedagog partnerem. Komunikace mezi nimi je velmi důležitá, jejich účast na řešení problémů žáka je nepostradatelná. Tato komunikace by však měla začít již před nástupem dítěte do školy. Rodič tím získává pocit partnerství, ví, na koho se v dané chvíli může obrátit (Mertin, 2013). Ve speciálním pedagogovi hledá rodič oporu, pomoc, důvěru. Je proto důležité, aby škola kontaktu odborníka s rodiči nikterak nezabraňovala. Je na místě nabídnout spolupráci nejen s odborníkem, ale i s třídním učitelem či asistentem pedagoga. Rodič je tím, kdo má stoprocentní pravomoc rozhodovat o změnách, které se jeho dítěte týkají (Kucharská et al., 2013).

3 Pedagogický pracovník

Podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 2 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost a touto činností působí na vzdělávaného. Na základě tohoto zákona může být pedagogickým pracovníkem učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času nebo asistent pedagoga.

Osobnost, činnosti, předpoklady učitele

V málokteré profesi se řeší osobnost jedince tak, jak je tomu v případě pedagogického pracovníka. Jak uvádí Průcha (2002), velmi důležitá je motivace a talent k povolání. Podle Mikšíka (2007) by měl být pedagogický pracovník psychicky odolný, flexibilní k řešení problémů, ochotný využívat alternativy ve výuce, osvojovat si nové poznatky (tzv. celoživotní vzdělávání), být sociálně empatický a komunikativní. Tyto osobnostní rysy jsou poté důležité k vykonávání činností, které pedagogickému pracovníku náleží. Jedná se o vzdělávání žáků, a to nejen z pohledu přednesení učiva, ale i orientace v učebnicích a dalších výukových materiálech, poznat úroveň vědomostí žáka a tomu přizpůsobit i vhodné metody jeho vedení. Velmi důležité je dokázat vhodně motivovat žáka k práci, řídit třídu jako celek, pracovat s individuálními potřebami žáků a být k nim citlivý, dokázat poradit. V neposlední řadě by učitelé měli nejen vzdělávat ale i vychovávat. V této oblasti se nejlépe upotřebí osobní příklad – učitel by se měl pro žáky stát jejich vzorem (Vendel, 2007).

Velmi důležitým předpokladem pro výkon profese je pak pedagogický optimismus, neboli pozitivní přijetí a pozitivní přístup k žákovi. Profesi ovlivňuje i schopnost řešit mezilidské vztahy, tzv. emoční inteligence. Ta se projevuje především ve schopnosti učitele řešit mezilidské vztahy, v jeho přátelskosti, schopnosti ovládat své nálady a chápat pocity druhých (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Typy učitelů

Učitelství je v dnešní době nejrozšířenější profesí vůbec. Podle Českého statistického úřadu pracovalo v České republice, ke dni 30. 9. 2014, 59 128 pedagogických pracovníků na 4 106 základních školách (CZSO, 2015). Tito pedagogičtí pracovníci se dají, podle Průchy (2002), rozdělit do tří kategorií, podle délky trvání jejich učitelské praxe. Jedná se o začínajícího učitele, zkušeného učitele a učitele konzervativního.

Začínající učitel je učitel, který po konci svého vysokoškolského studia, nastupuje do práce (školy), kde učitelské činnosti vykonává samostatně a postupem času získává zkušenosti, vytváří si vlastní pedagogické úsudky a ve své profesi se zlepšuje. V tomto období je žádoucí, aby mu byla poskytnuta podpora od vedení školy, nejlepší variantou poté je předávání rad od zkušenějších učitelů (Kolář a kol., 2012). **Zkušený učitel** je označován za experta (Průcha, 2002). Jeho práce ve škole je stabilizována, umí dobře komunikovat s žáky i s kolegy a vedením, dokáže těžit ze svých zkušeností při řešení konfliktních situací (Slavík a kol., 2012). **Učitelé konzervativní**, dodávají podle Čapka (2010) škole oporu, tzv. ji drží „při zemi“. Jedná se o pedagogy, kteří jsou v praxi již více jak 25 let a se svou profesní dráhou končí. V této předdůchodové fázi se učitelé zajímají o svůj výdělek, je u nich zvýšen nárok na uspokojivé podmínky při práci a na dobré vztahy v pracovním kolektivu. Předpokládá se, že jedinec je v tomto období nejzkušenějším pedagogem, přesto přetrvávají názory, že na svou práci rezignuje, nechce se nadále vzdělávat a přibývají mu i problémy zdravotní (Průcha, 2012).

Každý typ učitele se ve své praxi může dostat do role **třídního učitele**. Ten je pro své žáky snad tím nejdůležitějším učitelem v pedagogickém sboru. Stává se jejich obhájcem, vzorem, motivuje je k práci, povzbuzuje. Důležité je, aby měl ve své třídě dostatek vyučujících hodin, neboť díky nim může včas podchytit výukové problémy či problémy s chováním svých žáků (Čapek, 2010). Na třídním učiteli je pak i povinnost komunikace se samotným žákem a jeho rodiči, výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem a speciálním pedagogem (Mertin, Krejčová et al., 2013).

Pokud má třídní učitel ve své třídě alespoň jednoho žáka, který má speciální vzdělávací potřeby, může ředitel školy zřídit místo **asistenta pedagoga**. Asistent není přidělen jen k danému žákovi, ale měl by pomáhat všem dětem ve třídě (Mertin, Krejčová et al., 2013). Jeho náplní práce je zabezpečení individuálního přístupu k integrovanému žákovi, pomoc žákovi se zapojením se do školního prostředí, komunikace s rodiči žáka i pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

4 Cíl práce a výzkumné otázky

4.1 Cíl

Cílem práce je zmapovat postoje pedagogických pracovníků k odbornému působení speciálního pedagoga v základní škole, kde je jeho místo zřízeno.

4.2 Výzkumné otázky

- 1) Jak vypadá spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem?
- 2) Jaká je spokojenost pedagogických pracovníků s fungováním speciálního pedagoga?

5 Metodika

K získání dat pro empirickou část mé práce bude použito kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10). Podle Hendla (2005) se kvalitativní výzkum považuje za pružný, jelikož můžeme otázky během rozhovoru měnit či doplňovat.

Mezi výhody kvalitativního výzkumu patří získávání dat v přirozeném prostředí respondenta, získání podrobného popisu zkoumaného jedince (skupiny) a jevu. Díky tomuto typu výzkumu můžeme navrhnout teorie, reagovat na aktuální situaci, získat hluboký vhled do problému. Nevýhodou bývá časová náročnost sběru dat, výsledky mohou být subjektivně ovlivněny a poté se těžko zobecňují. Výhody a nevýhody se však vyvažují a co se na první pohled zdá jako nevýhoda, může být na konci výhodou (Hendl, 2005).

Výzkum bude veden pomocí polostrukturovaných rozhovorů v základních školách na benešovském okrese, kde je místo speciálního pedagoga zřízeno. Jak uvádí Miovský (2006), polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější metodou získávání dat. Vyžaduje sice náročnější přípravu (je nutné připravit si osnovu rozhovoru) ovšem téma probereme do hloubky, více se o daném problému dozvíme. Důležité je vnímat prostředí, ve kterém se rozhovor provádí. Pro respondenta je výhodnější, pokud se jedná o jeho přirozené prostředí (doma, v práci).

Na začátku každého rozhovoru jsem si k výzkumným otázkám připravila „podotázky“, které se k hlavní otázce vztahují. Tyto otázky jsem poté kladla respondentům a v jejich odpovědích hledala informace důležité pro zjištění mého cíle práce.

- 1) Jak vypadá spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem?
 - Proběhla nějaká úvodní schůzka, kde Vám speciální pedagog představil žáka? Řekl Vám předem o jeho diagnóze, seznámil Vás s metodami práce apod.?

- Jak často se speciálním pedagogem komunikujete?
- Kde se scházíte?
- Kdo z Vás komunikuje se speciálním pedagogem více?
- Komunikujete o daném žákovi jen vy se speciálním pedagogem, nebo celý sbor?
- Jak probíhá komunikace mezi Vámi, bez speciálního pedagoga?
- Kdo posléze komunikuje s rodiči žáka?

2) Jaká je spokojenost pedagogických pracovníků s fungováním speciálního pedagoga?

- Jste spokojeni s prací speciálního pedagoga?
- Zvládla byste svou práci s integrovaným žákem sama nebo jen s dopomocí asistenta?
- Probíhá i komunikace mezi Vámi a školským poradenským zařízením (PPP, SPC)?

6 Výzkum

6.1 Metoda výběru

Výběr respondentů pro výzkum byl záměrný. Spolupracovala jsem s třídními učiteli a jejich asistenty, kteří spolupracují se školním speciálním pedagogem a mají ve třídě integrovaného žáka. Výzkumný soubor se skládal z 11 pedagogických pracovníků. Jejich věková hranice byla různorodá. Setkala jsem se jak se začínajícím učitelem (věk do 30 let), tak s tzv. expertem (věk okolo 50 let).

Kontakty jsem na pedagogické pracovníky získávala přes jejich nadřízené, ředitele škol. Nejprve jsem si na internetu našla seznam všech základních škol na benešovském okrese, napsala jsem e-mail jejich ředitelům, zda je na jejich škole zřízeno místo školního speciálního pedagoga, a v případě kladné odpovědi jsem se domluvila na termínu rozhovoru. Z celkových 42 škol, které jsem oslovila, mi odpověděla necelá polovina a jen 5 z nich má zřízeno místo školního speciálního pedagoga. Stala se i situace, že mi ze školy neodpověděli, ale v jiné škole, kde jsem prováděla rozhovor, řekli, že tam na té škole speciální pedagog působí a že se mám na ně, jejich jménem, obrátit. V takovém případě již školy s rozhovorem souhlasily.

6.2 Charakteristika škol a respondentů

Rozhovory jsem prováděla s třídními učiteli a jejich asistenty. Vždy jsem se ještě snažila mít i kontakt se speciálním pedagogem, aby mi řekl, jak se cítí on, co mu vyhovuje a co ne.

V této podkapitole nyní představím školy, které jsem během výzkumu navštívila a respondenty, s nimiž byly rozhovory vedeny. Přesné názvy škol nejsou uvedeny, ale zakódovány pod písmeny A – E, k respondentům je poté ještě přiděleno číslo. Třídní učitel je vždy označen číslicí 1 a jeho asistent číslicí 2. Tento model je poté použit i ve vlastním výzkumu.

A – Tato základní škola se nachází v malé obci, která má 1 447 obyvatel. Počet žáků ve škole je 207. Speciální pedagog zde má tzv. dvojrolí. Působí jak v roli speciálního pedagoga, tak v roli třídního učitele. Jelikož se jedná o malou školu, je se svou dvojrolí spokojen, zná všechny děti, ví jejich rodinné poměry a může s nimi proto lépe pracovat po odborné stránce. Asistent pedagoga působí ve třídě, kde je třídní učitelkou právě speciální pedagog. Mají zde žáka s poruchou autistického spektra.

A1 – Třídní učitelka je tzv. začínajícím učitelem. Je ve věku do 30 let, ve škole působí půl roku. Má vysokoškolské vzdělání se specializací na speciální pedagogiku. Učí 5. třídu.

A2 - Žena okolo 45 let. Má vystudovanou střední školu průmyslovou a na asistenci má dodělané pedagogické minimum. Ve škole působí 4 roky, u daného žáka je přítomna pouze na hodinu matematiky.

B – Tato základní škola se nachází ve městě s počtem obyvatel 4 562. Do školy zde dochází 503 žáků. Speciální pedagog tu má také dvě role a to roli speciálního pedagoga a třídního učitele. Jelikož se ale jedná o větší město i školu, než byla škola A, speciální pedagog zde s touto dvojrolí spokojen není. Nemá dostatek času poznat všechny děti, je vytížen prací třídního učitele a na odbornou práci mu nezbývá čas.

B1 - Třídní učitelkou je zde paní ve věku okolo 50 let, jedná se o učitele tzv. experta. V různých školách působí již 30 let, na této 15 let. Má vystudovanou vysokou školu, pedagogickou fakultu. V první třídě, kde učí, má žáka s Aspergerovým syndromem.

B2 – Asistentka je žena okolo 40 let. Má vystudovanou střední školu pedagogickou a v této škole je již devátým rokem. Ve třídě pracuje se všemi dětmi, nejen s integrovaným žákem.

C – Tato základní škola, kterou jsem navštívila jako třetí, je škola církevní. Celý její koncept je postaven na integraci. Mají zde žáky s lehkou mentální retardací i žáka tělesně postiženého, který je na invalidním vozíku. Celá obec má 295 obyvatel a do školy zde chodí 48 žáků. Jedná se o školu dvoutřídní. Škola má hodně asistentů pedagogů (8) na které získává peníze od úřadu práce a ze sponzorských darů rodičů a jiných dárců. Speciální pedagog zde působí jako učitel, speciální pedagog a asistent dohromady. Se všemi svými rolemi je spokojen. Díky malému počtu dětí všechny zná, i jejich rodiče, a řešení problémů je pro něj o to snazší.

C1 - Třídní paní učitelce je 36 let. Do této školy nastoupila ihned po absolvování své školy. Má vystudovanou vysokou školu, Učitelství na 1. stupni. Je třídní 3. – 5. ročníku, k dispozici má 4 asistenty. Ve třídě má integrovaného žáka na invalidním vozíku, dva žáky s lehkou mentální retardací a jednu dívku s ADHD.

C2 – Asistentce je 38 let. Má vystudovanou Střední odbornou školu se zaměřením na sociální práci a dostudované pedagogické minimum. Ve třídě se stará o hochy na invalidním vozíku. Pracuje zde 4 roky, předtím byla vychovatelkou v dětském domově.

C3 – Tato asistentka u rozhovoru přítomna nebyla. Vyplnila mi ovšem krátký dotazník, který bude součástí příloh této práce. Její odpovědi jsou ve výzkumu také zpracovány.

D – Zde se jedná o největší školu, kterou jsem při mém výzkumu navštívila. Škola leží přímo v okresním městě a dochází do ní okolo 900 žáků. Školní speciální pedagog tu je pouze externě, dva dny v týdnu, spolupracuje ještě se dvěma základními školami ve Středočeském kraji.

D1 – Žena ve věku 40 let. Má vystudovanou Obchodní akademii a vysokou školu na Učitelství 1. stupně si dodělávala až při práci. Ve třetí třídě, kde učí, má dívku s kombinovaným postižením (porucha autistického spektra a lehká mentální retardace).

D2 – Žena okolo 30 let. Má vystudované gymnázium a dodělané pedagogické minimum. Ve škole je třetím rokem. Zkušenost s dítětem s mentálním postižením má z rodiny.

E – Tato základní škola leží v malé obci s 530 obyvateli. Základní škola zde je malotřídní se třemi třídami, ale je tu kladen velký důraz na individuální přístup a práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog do školy dochází 1x za měsíc.

E1 - Třídní učitelka, věk 36 let. Učí žáky 3. – 4. ročníku. Na škole je 9 let. Ve třídě má klučinu po dětské mozkové obrně. Nemá předešlou zkušenost.

E2 – Žena ve věku 42 let. V této škole je čtvrtým rokem a má na starost převážně klučinu po dětské mozkové obrně, snaží se ovšem pomáhat i jiným dětem, které jsou např. v učivu pomalejší. Zkušenosti s integrovanými dětmi má z předešlé školy, kde pracovala.

6.3 Průběh rozhovorů

Rozhovory s respondenty jsem pořizovala vždy v dané škole, v kabinetě, ředitelně nebo sborovně. Pokaždé byla přítomna třídní učitelka a její asistentka. Délka rozhovoru byla ovlivněna možnostmi dotazovaných, vždy to bylo okolo 20 minut. V úvodu, před samotným rozhovorem, jsem pedagogy seznámila s tématem mé bakalářské práce a s jejím cílem.

Celý rozhovor jsem si vždy nahrávala na mobilní telefon. Respondenty jsem s touto skutečností seznámila a poprosila je o možnost publikace rozhovoru. Vždy mi bylo nahrávání schváleno. Ovšem téměř ve všech školách mě poprosili, aby tato audionahrávka, byla pouze pro mé účely přepsání rozhovoru a abych ji poté neposkytovala dál, třetí osobě. U dané školy je tato skutečnost vždy uvedena.

A - Rozhovor probíhal s oběma aktéry v ředitelně, kde byla přítomna i paní ředitelka. Atmosféra byla příjemná. Při rozhovoru byla aktivnější právě paní učitelka. Paní asistentka byla zamlklejší, odpovídala, jen když jsem se jí přímo zeptala a to většinou jednou větou. Souhlas se zveřejněním rozhovoru jsem dostala.

B - V této škole jsem mluvila se speciálním pedagogem, třídní učitelkou a její asistentkou. Rozhovor probíhal ve sborovně. Respondenti byli milí a vstřícní. Při rozhovoru byla opět aktivnější paní třídní učitelka. Mluvila sama, snažila se mi situaci ve škole co nejvíce přiblížit. Asistentka nemluvila téměř vůbec, jen pokud jsem se jí přímo zeptala. Souhlas se zveřejněním rozhovoru jsem dostala.

C - Rozhovor probíhal s asistentkou a třídní učitelkou v malé kuchyňce pro personál školy. Nejprve mi byla celá škola představena, prohlédla jsem si její prostory a poté probíhal rozhovor. Při rozhovoru byly velmi aktivní obě dvě, bylo na nich vidět, že je práce baví. V této škole jsem poté získala i odpovědi ještě od jedné asistentky (působí u stejné třídní učitelky) v podobě krátkého dotazníku. Osobně u rozhovoru nemohla být, z časových důvodů, přítomna. Zde jsem dostala souhlas s nahráváním pouze pro mé osobní účely přepsání rozhovoru. Třetí osobě audionahrávku poskytnout nemohu.

D – Tento rozhovor probíhal ve třídě, kde jsem mluvila s třídní učitelkou a její asistentkou. Rozhovoru se účastnily obě velmi aktivně. Opět jsem nedostala souhlas se zveřejněním rozhovoru v audionahrávce pro třetí osobu.

E - Ve škole jsem mluvila s třídní učitelkou a její asistentkou. Rozhovor probíhal ve sborovně. Obě se účastnily aktivně, seznámily mě s chodem celé školy. Souhlas se zveřejněním nahrávky jsem nedostala.

6.4 Vlastní výzkum

V této části práce se budu zabývat již samotným výzkumem. Je zde rozebrána každá výzkumná otázka, odpovědi respondentů jsou, pro lepší orientaci, zveřejněny v tabulce. Pod každou tabulkou je pak uvedeno stručné shrnutí otázky doplněné o citace z rozhovorů, které jsou v celém rozsahu zveřejněny v příloze této práce. Po analýze všech výzkumných otázek následuje shrnutí celého výzkumu.

Otázka: Proběhla nějaká úvodní schůzka, kde Vám speciální pedagog představil žáka? Řekl Vám předem o jeho diagnóze, seznámil Vás s metodami práce apod.?

Tabulka 1

	Ano, proběhla	Ne, dozvěděla jsem se to od pracovnice z SPC	Ne, řekla mi to ředitelka	Ne, již jsem měla obdobnou zkušenost	Doptávala jsem se kolegů	Ne, dozvěděla jsem se to z papírů z poradny
A1		ano			ano	
A2		ano				
B1				ano		
B2	ano					
C1			ano		ano	ano
C2	ano					
C3			ano			
D1	ano					
D2	ano					
E1					ano	ano
E2						ano

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo zjistit, zda speciální pedagog podává svým kolegům informace o žákovi, který má být do dané školy integrován. Zda je to přímo jeho kompetence, či někoho jiného i přesto, že na škole je místo speciálního pedagoga zřízeno.

Ve většině základních škol úvodní schůzka proběhla. Učitelé i asistenti měli možnost seznámit se během ní s žákem, dozvědět se podrobnosti o jeho diagnóze,

o jeho psychickém stavu i zvláštnostech v chování, které vykazuje. Ovšem osoba, která informace podala, se na mnoha školách lišila. Buď to byl právě speciální pedagog, který to má ve své kompetenci, ale setkala jsem se i se školami, kde informace podává ředitelka školy či pracovníci školského poradenského zařízení. Asistentka A2: *„Tam proběhla ještě úplně úvodní schůzka pro všechny pedagogické pracovníky, jak asistenty, tak učitele, pro všechny, kteří přijdou do kontaktu s tímhle dítětem, tak proběhla schůzka s pracovníci SPC paní Novotnou, kde sme všichni byli informováni, prostě o té diagnóze...“*

V některých školách se také stalo, že pracovníkům, kteří byli ve škole od začátku školního roku, podával úvodní informaci speciální pedagog, a těm, co přišli až v jeho průběhu, tuto informaci sdělovala ředitelka školy. Učitelka C1, která nastoupila až v průběhu školního roku: *„Ne, tyto informace o žákovi mi sdělila přímo ředitelka školy.“* A její asistentka C2: *„Tak já jsem v té třídě byla od začátku roku a proběhla hromadná schůzka s ostatními asistenty a učiteli.“*

Otázka: Jak často se speciálním pedagogem komunikujete?

Tabulka 2

	Pravidelně do školy dochází	Kdy jen chceme (na chodbě, v kabinetě)	Na pravidelných poradách	Potkáváme se ve výuce
A1		ano		ano
A2		ano		ano
B1		ano		
B2		ano		
C1		ano	ano	ano
C2		ano	ano	
C3		ano	ano	
D1	ano			
D2	ano			
E1	ano			
E2	ano			

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často mezi sebou speciální pedagog a pedagogičtí pracovníci komunikují. Zda probíhá komunikace neustále, či jen na poradách apod.

Pokud je speciální pedagog přímo zaměstnancem školy, komunikace mezi ním a pedagogickým pracovníkem je téměř nepřetržitá. Učitelka B1: „*my se neustále domlouváme*“ nebo C1: „*je možnost se domluvit kdykoliv a obrátit se na něj kdykoliv během dne.*“ Školy, kam pouze externě dochází, nemají možnost neustálé komunikace tváří v tvář, ovšem speciální pedagog jim poskytl své telefonní číslo a v náhlých případech se na něj mohou takto obrátit. Učitelka E1: „*Na speciálního pedagoga máme číslo a můžeme kdykoliv volat.*“

Otázka: Kde se scházíte?

Tabulka 3

	V kabinetě/sborovně	Na poradách	Na chodbě	Ve výuce/třídě
A1	ano			ano
A2	ano			ano
B1	ano		ano	
B2	ano		ano	
C1	ano	ano		ano
C2	ano	ano		
C3	ano	ano		
D1	ano			ano
D2	ano			ano
E1	ano			ano
E2	ano			ano

Zdroj: vlastní výzkum

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, na jakých místech spolu speciální pedagog a učitel/asistent, komunikují. Zda je tato komunikace formální či neformální, jaká je u ní atmosféra apod.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že komunikace, mezi pedagogickými pracovníky a speciálním pedagogem, probíhá, ve většině případů, přirozeně, nenásilně. Schůzky se

odehrávají, pokud je speciální pedagog ve škole neustále, nejčastěji v kabinetě/sborovně či jen tak na chodbě. Je u nich příjemná atmosféra, často nechybí čaj nebo káva. Místo komunikace je často předem určeno i faktem, že má asistent s pedagogem společný kabinet (pokud se v dané škole jedná o dvojroli speciálního pedagoga). Asistentka A2: „*Ano, my si to hned v kabinetě řekneme. Máme stoly vedle sebe, takže my jako opravdu komunikujeme soustavně a pokud něco se děje okolo Hynka tak vím hnedka z první ruky.*“ nebo učitelka B1: „*I běžně na chodbě, v kabinetě se můžeme ptát.*“ Pokud speciální pedagog do školy dochází, situace je obdobná, jen probíhá formálněji. Učitelka D1: „*To si vždycky spolu sedneme do kabinetu a vlastně se můžeme na všechno zeptat, vysvětlit si a tak.*“

Otázka: Kdo z Vás komunikuje více se speciálním pedagogem (učitel x asistent)?

Tabulka 4

	Učitel	Asistent	Nastejno
Škola A		ano	
Škola B		ano	
Škola C			ano
Škola D	ano		
Škola E			ano

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se speciálním pedagogem na dané škole komunikuje více třídní učitel nebo asistent pedagoga.

Ve škole A je tato komunikace ovlivněna faktem, že speciální pedagogem je tu zároveň třídním učitelem. Při své práci těží ze svých zkušeností a vědomostí. Ve škole B má třídní učitelka zkušenosti od jiného žáka, který měl stejnou diagnózu, jako tento současný, tudíž nové informace nepotřebuje. Naopak asistentka zde má zkušenost prvotní a komunikaci se speciálním pedagogem vyžaduje častěji. Ve škole D

komunikuje více třídní učitelka, která se neptá jen na integrovaného žáka, ale i na celou třídu, vztahy v ní apod. Ve zbylých dvou školách (C a E) uvedli pedagogové, že komunikují oba dva přibližně ve stejné míře.

Otázka: Komunikujete o daném žákovi jen vy se speciálním pedagogem, nebo celý sbor?

Tabulka 5

	Ano, jen my	I paní ředitelka	Máme celoškolské porady	Když chtějí, informace jim je sdělena	S ostatními pouze okrajově
Škola A				ano	
Škola B	ano				ano
Škola C			ano		
Škola D	ano	ano			
Škola E	ano	ano			

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo zjistit, kdo všechno ve škole se speciálním pedagogem komunikuje. Zda se „problém“ řeší jen v ohnisku, mezi pedagogem a jeho asistentem, či zasahuje do dění celé školy a se speciálním pedagogem o něm mluví celý pedagogický sbor.

Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že „problémem“ nechtějí zatěžovat ostatní kolegy, není to pro ně prý přínosné. Učitelka A1 uvedla: „*Ne to ani ne. Jako porady máme každý týden, ale tam se Hynek jen on neprobírá. Spíš když se někdo zeptá, nebo se k němu něco vztahuje. Ale jako přímo neotravujeme ostatní učitele našim problémem. Jim to k ničemu není.*“ Nebo E2: „*komunikuje i paní ředitelka, ale jinak je to naše věc.*“ Paní učitelka B1 řekla: „*Velké porady děláme třeba při vypracovávání individuálních plánů, tak to vypracováváme nějak společně. Ono dát všechny lidi, ve stejný čas dohromady, je velmi těžký časově.*“ A i když je ve škole integrovaných dětí více, opět si každý pedagog řeší jen to své. Učitelka D1: „*Ale každý si řešíme to svoje, já se třeba neptám na xy z šesté třídy a tak.*“

Otázka: Jak probíhá komunikace mezi Vámi, bez speciálního pedagoga?

Tabulka 6

	Zpětná vazba na konci dne	Jsme spolu v kabinetu	Neustálá komunikace během dne
A1		ano	ano
A2		ano	ano
B1	ano		
B2	ano		
C1	ano		ano
C2	ano		ano
C3	ano		ano
D1			ano
D2			ano
E1		ano	ano
E2		ano	ano

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo dozvědět se, jak probíhá komunikace mezi třídním učitelem a jeho asistentem, bez speciálního pedagoga. Jak se o daném žáku spolu baví, jak často se na něčem dohadují a jiné.

Všichni pedagogové se shodli, že komunikace mezi nimi probíhá neustále. Jsou spolu ve výuce, mají společné kabinety, potkávají se i mimo vyučování. Učitelka D1: „*My tím, že se vidíme neustále, jsme spolu v jedné třídě, tak ta komunikace tam probíhá pořád.*“ Pokud dochází asistent jen na nějaké hodiny, informace o žákovi (jak se ten den chová) mu je předána ještě před začátkem hodiny. Asistentka A2: „*Máme stoly vedle sebe, takže my jako opravdu komunikujeme soustavně a pokud něco se děje okolo Hynka tak vím hnedka z první ruky. Po hodině češtiny třeba vím, že je nějaký problém a že prostě v matematice pravděpodobně bude rozhozenej.*“ Asistentka C2 také uvedla: „*Já si myslím, že v takovýchto případech je komunikace, taková ta bezprostřední, úplný základ. Nemůžu v sobě něco dusit a čekat až na velkou poradu. To už by se minulo účinkem. Je důležité sdělit si to hned o přestávce ve sborovně, nebo ještě ve třídě.*“

Otázka: Kdo posléze komunikuje s rodiči žáka?

Tabulka 7

	Třídní učitel, co je zároveň speciální pedagog	Všichni tři (spec. ped., třídní učitel, asistent)	Třídní učitel a asistent
A1	ano		
A2	ano		
B1		ano	
B2		ano	
C1		ano	
C2		ano	
C3		ano	
D1		ano	
D2		ano	
E1			ano
E2			ano

Zdroj: vlastní výzkum

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, kdo více komunikuje s rodiči. Zda speciální pedagog, který by měl být na dané téma odborníkem, nebo je tato činnost stále ponechána třídnímu učiteli/asistentovi, který je s žákem v neustálém kontaktu.

Na všech školách rodiče o působnosti speciálního pedagoga vědí. Tato informace jim je poskytnuta při zápisu nebo ji zjistí na webových stránkách školy. Nejvíce se osvědčil model, kdy s rodiči hovoří všichni tři pedagogičtí pracovníci. Ještě lépe se pak pedagogům komunikuje s rodiči, kteří ve stejné škole pracují nebo jsou dokonce přátelé. Komunikace tímto faktem bývá odlehčena, pro nikoho není svazující. Učitelka B1: *„V tomhle případě je to lehký, protože maminka pracuje taky tady ve škole, tak to je s ní ta domluva jednoduchá.“* či učitelka C1: *„Tak pokud se jedná o tohoto žáka tak asi tady asistentka, jelikož se s rodiči zná.“*

Ve školách, kde není speciální pedagog neustále, komunikuje s rodiči více třídní učitel/asistent. Na odborníka se v případě nejasností mohou obrátit rodiče telefonicky. Učitelka D1: *„Ale rodiče mají na pedagoga speciálního také kontakt, a pokud se jim něco nezdá, mohou se na něj kdykoliv obrátit.“*

Otázka: Jste spokojeni s prací speciálního pedagoga?

Tabulka 8

	Ano	Chtěla bych častěji	Chyběla mi úvodní schůzka
A1	nehodnoceno - dvojrole		
A2	ano		
B1	ano		
B2	ano		
C1	ano		
C2	ano		
C3			ano
D1	ano		
D2	ano		
E1		ano	ano
E2	ano		

Zdroj: vlastní výzkum

Touto otázkou jsem chtěla zjistit spokojenost pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem. Zda jim komunikace vyhovuje časově, obsahově i lidsky.

Z odpovědí vychází, že učitelé jsou s prací speciálního pedagoga spokojeni, všichni si vesměs komunikaci pochvalují. Mírně negativní byli jen pedagogové, kteří nemají předešlou zkušenost, a chyběla jim úvodní schůzka, kde by se o žákovi dozvěděli více. Učitelka E1: „*Popravdě, já bych byla radši, kdyby tu byl častěji. Je to moje první zkušenost, takhle s dítětem s mentálním postižením a chyběla mi i ta úvodní schůzka právě, kde by mi on řekl, co a jak.*“. Stejný názor má i asistentka C3, která v dotazníku na tuto otázku odpověděla: *Absence komunikace asist. a spec. pedagoga před prvním nástupem na vyučování. Žák, u kterého asistenci dělá, je také její první zkušenost.*

Otázka: Zvládla byste svou práci s integrovaným žákem sama nebo jen s dopomocí asistenta?

Tabulka 9

	Ano, ale jsem ráda, že vím na koho se obrátit	Musím, pedagog je zde minimálně
A1	nehodnoceno - dvojrole	
B1	ano	
C1	ano	
D1	ano	
E1		ano

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této podotázky bylo zjistit, jak by si pedagog pomohl sám, v případě nějaké nenadálé situace, kdyby na škole speciální pedagog nepůsobil. Důležité bylo i zjištění, proč je pro ně speciální pedagog v takové chvíli přínosem aj. Tato otázka byla položena pouze třídním učitelům.

Třídní učitelé jsou, v tomto ohledu, velmi rozpačití, spíše se přiklání k tomu, že jsou rádi, že se mají v dané chvíli na koho obrátit. Učitelka B1 by si poradila, měla již obdobnou zkušenost a komunikace se speciálním pedagogem je pro ni takový nadstandard. Ovšem i ona uvedla, že je za podporu ráda, cituji: „*Výhoda to je vždycky, že na to nejste sama. Třeba kdyby nastal nějaký záchvat, určitě bych byla ráda, kdyby to se mnou řešil někdo, kdo tomu rozumí více než já.*“ Stejný názor má i učitelka C1: „*Máme na to třeba jiný názor, náhled a každý by třeba situaci vyřešil jinak. V tomto směru vidím velkou výhodu někoho dalšího, nějakého odborníka, že tu na škole působí.*“

Otázka: Probíhá i komunikace mezi Vámi (pedagogem) a školským poradenským zařízením (PPP, SPC)?

Tabulka 10

	Ano, proběhla s ním úvodní schůzka	Ne, komunikovat nepotřebuji	Pouze když děláme IVP	Ne, dělá to speciální pedagog	Ano, máme od nich dokumenty
A1	ano				
A2	ano				
B1			ano		
B2		ano			
C1				ano	
C2		ano			
C3		ano			
D1					ano
D2		ano			
E1			ano		ano
E2		ano			

Zdroj: vlastní výzkum

Cílem této otázky bylo zjistit, zda je pro pedagogy komunikace se speciálním pedagogem opravdu dostačující, zda si nepotřebují hledat informace i jinde.

Z těchto odpovědí vyplývá, že komunikaci s PPP nebo SPC má ve škole na starosti právě speciální pedagog a když už s ním komunikuje pedagogický pracovník, tak je to právě třídní učitel. Většina komunikace probíhá na úrovni získání dokumentů o žákovi a při tvorbě IVP. Je to dáno i faktem, že pedagogicko-psychologické poradny nemají dostatek času, věnovat se všem školám naplno. Což potvrzuje i učitelka B1: „*A jednou za rok sem jezdí paní z poradny. Ona většinou, oni nemají čas. Oni splní to, co maj, ale že by dělali něco navíc to ne. Takže se je snažíme víc nezatěžovat a snažíme se si poradit samy.*“ Mnohdy je pro učitele komunikace s poradnou složitá, jsou radši, pokud mají osobnější přístup a jasný výsledek komunikace. Učitelka D1 uvedla: „*zaměstnanci vytváří takové zprávy, že v nich je velmi složité číst a závěr je vždy nejasný.*“

6.5 *Shrnutí výsledků výzkumu*

Jak vypadá spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem?

Na základních školách, kde je speciální pedagog přímo zaměstnán, probíhá komunikace/spolupráce mezi ním a pedagogickým pracovníkem neustále. Pokud má učitel nebo asistent problém, otázku či jen připomínku, může za odborníkem zajít kdykoliv, zeptat se ho na cokoliv. Tato komunikace probíhá nejčastěji v kabinetě či sborovně. Pokud speciální pedagog do školy dochází externě, pedagogové se také mohou ptát na cokoliv, ale mají na to omezený čas. Naléhavé případy poté mohou řešit telefonicky.

Na většině základních škol také proběhla úvodní schůzka, kde bylo řečeno, o jaké dítě se jedná a jak se s ním bude pracovat. Tuto schůzku hodnotili učitelé velmi kladně. Ovšem zarážející pro mě bylo, že se na školách lišili lidé, kteří úvodní informace poskytli. Na začátku školního roku to byl převážně speciální pedagog, ale v průběhu roku, pokud někdo takto do školy nastoupil, podával informace ředitel školy nebo si je učitel/asistent musel sám vyhledávat.

Z výzkumu také vyplynulo, že s odborníkem mluví jen ti učitelé, kteří mají ve své třídě integrované dítě. Ostatní pedagogové se o situaci nezajímají, sami respondenti uvedli, že by to pro ně bylo nepřínosné.

Jako velké plus této komunikace vidím, že se učitelé nebojí za speciálním pedagogem zajít. Nevnímají ho jako svého nadřízeného, který jim něco nařizuje a sleduje jejich práci, ale jako kolegu, který se jim snaží pomoci, má na věc třeba jiný názor.

Jaká je spokojenost pedagogických pracovníků s fungováním speciálního pedagoga?

Téměř všichni pedagogičtí pracovníci jsou s působením speciálního pedagoga na své škole spokojeni. Jako velkou výhodu vidí to, že se mají v nenadálé situaci na koho obrátit, že jim někdo jiný pomůže. Shodují se na tom téměř všichni, i ti více zkušení. Naopak ti, co mají prvotní zkušenost, jsou sice s prací spokojeni, ovšem uvítali by, kdyby speciální pedagog do školy docházel častěji. U těchto pedagogů se stalo i to, že

s nimi neproběhla úvodní schůzka, kde by jim speciální pedagog vše vysvětlil. Tuto skutečnost poté uváděli v rozhovoru jako negativum spolupráce s odborníkem.

Spokojenost se speciálním pedagogem se projevuje i v komunikaci s PPP nebo SPC. Tato zařízení vypisují na děti posudky, ve kterých se ovšem učitelé moc neorientují, jsou pro ně složitě napsaná. V těchto případech se tedy obrací na svého kolegu, který je v dané oblasti zběhlejší, řeší s ním tvorbu IVP a radí se na postupech práce s daným dítětem.

7 Diskuze

Má bakalářská práce se zabývá spoluprací mezi speciálním pedagogem a pedagogickými pracovníky. Nyní budu porovnávat výsledky mého výzkumu s fakty, které jsou uvedeny v odborné literatuře.

První výzkumná otázka byla zaměřena na to, jak vypadá spolupráce mezi speciálním pedagogem a pedagogickými pracovníky. Ve všech školách, které jsem navštívila, se shodly na tom, že spolupráce probíhá nenásilně, vždy v příjemné atmosféře. Speciální pedagog, pokud je ve škole na plný úvazek, je svým kolegům k dispozici nepřetržitě, mohou se ho ptát kdekoliv ve škole. Pokud pedagog do školy pouze externě dochází, komunikace je sice časově omezena, ovšem i tak je dostačující. Jak je uvedeno v kapitole 2.3, speciální pedagog provádí na škole, pro své kolegy, rodiče a žáky především poradenství, což se ukázalo i v mém výzkumu. Pedagogičtí pracovníci si za ním chodí pro rady ohledně integrovaného žáka, který je v jejich třídě, ale ptají se i na kolektiv třídy a vztahy mezi dětmi navzájem. Z rozhovorů bylo patrné, že vědí, s čím se na něj mohou obrátit. Jedná se tedy o tzv. reálný přístup ke speciálnímu pedagogovi, což uvádí i Kucharská et al. (2013).

Při svém výzkumu jsem navštívila 3 základní školy, kde má speciální pedagog tzv. dvojroli (působí v roli učitele a speciálního pedagoga zároveň) a 2 základní školy, kam pouze dochází. Kucharská et al. (2013) uvádí, že tato dvojrole může být pro pedagoga a jeho kolegy překážkou v komunikaci, že mohou nastat spory a jiné neshody. Při provádění výzkumu jsem se ale s tímto faktem nesešla. Z rozhovorů vyplývá, že jsou učitelé a asistenti rádi, že mají ve škole někoho, na koho se mohou obrátit, kdo má na situaci jiný názor a nadhled. Dvojrole speciálního pedagoga je pro ně nepodstatná, v praxi si jí ani neuvědomují. Naopak ve školách, kde je dvojrole speciálního pedagoga, probíhá komunikace přirozeněji a s okamžitým výsledkem, než ve školách, kde se na rozhovor vždy musí čekat a situace se často řeší až s odstupem. Což potvrzuje i Dědina a Odcházel (2007), kteří uvádí, že jde o komunikaci horizontální, ve které není vztah nadřazenosti a podřazenosti. Tato komunikace se zaměřuje na to podstatné, není ničím limitována a zpomalována.

Předešlá autorka (Kucharská et al., 2013) uvádí i překážky dvojrole na straně speciálního pedagoga. Ten je podle ní zatížen jak prací běžného pedagoga, tak prací, na kterou je potřeba jeho odbornost, poradenstvím. S tímto faktem jsem se seznámila jen okrajově a z rozhovorů se jeví, že tento rozpor je dán možnou velikostí školy. Pokud škola leží na vesnici nebo v malém městě, má nízký počet žáků, speciální pedagog ve své dvojroli problém nevidí. Pokud je ovšem škola větší, speciální pedagog nemá, díky této dvojroli, na všechny žáky čas, nemůže je poznat a svou práci celkově nestíhá. Do okresní školy kvůli tomuto faktu speciální pedagog jen dochází, určil si to sám v podmínkách. Ovšem tento problém nedokážu zcela jistě posoudit, je to jen má domněnka. Na tomto místě by se nabízel jiný výzkum, který by se problematikou velikosti školy a spokojenosti speciálního pedagoga ve své dvojroli zabíral.

Druhou výzkumnou otázkou jsem se snažila zjistit spokojenost pedagogických pracovníků s odborným působením speciálního pedagoga u nich na škole. Všichni učitelé jsou spokojeni, komunikace je pro ně dostačující. Setkala jsem se však i s pedagogy, kteří jsou sice spokojeni, ale chyběla jim úvodní schůzka, na které by se dozvěděli, o jaké dítě se jedná a jak s ním pracovat. Vždy šlo o učitele, kteří obdobnou situaci nezažili, je to pro ně nová zkušenost. Tito pedagogové našli oporu u svých kolegů, kteří jim poradili a pomohl i fakt, že na tom děti nejsou nejhůře. Celý tento průběh ale mohl mít mnohem horší dopad, pokud by si pedagogové udělali špatný první dojem. To potvrzuje i Suchý a Náhlovský (2012), když ve své knize uvádí, že první špatný dojem z práce se může přenést na další věci, které na tu první navazují. Ze špatného dojmu si poté lidé mohou utvořit špatný vlastní názor a ten přenášet na ostatní. Poté by mohlo dojít až k odmítání speciálního pedagoga, jak popisují v kapitole 2.2.

Podle mého je nedostatkem v této spolupráci fakt, že speciální pedagog téměř na všech školách, které jsem navštívila, spolupracuje jen s učiteli, kterých se komunikace bezprostředně týká. Ostatní učitelé do problému nejsou zataženi, pokud se sami nezeptají, informace se k nim nedostanou. Mertin, Krejčová et al. (2013) uvádí, že by se měl speciální pedagog na pravidelných poradách vyjadřovat k dané situaci pro všechny pracovníky. To potvrzuje ve svém výzkumu i Bříza, Lhotková a Marková (2011), kteří uvádí, že společnou komunikací všech pracovníků dochází k lepšímu předávání

zkušeností, což se ve výsledku, pro začínající a nezkušené učitele, může projevit jako velká výhoda.

Celkově je ovšem, dle mého názoru, spolupráce mezi speciálním pedagogem a pedagogickým pracovníkem, na školách, které jsem navštívila, dobrá. Učitelé se nebojí dojít si pro radu, ptají se, kdy je potřeba, není mezi nimi rivalita. Nedostatek vidím pak v přístupu některých škol (jejich ředitelů) k dané problematice jako celku. Stalo se mi, i že ředitelé nevidí rozdíl mezi rolí speciálního pedagoga a asistenta pedagoga a tudíž tvrdí, že je u nich místo školního speciálního pedagoga zřízeno. Na některých školách se odvolávají, že na daného odborníka nemají peníze, jinde je ovšem sehnat dokážou a spolupráci si pochvalují. Povinnost zaměstnávat speciálního pedagoga na základní škole sice žádný zákon nestanovuje, ale i podle mého výzkumu vychází, že pedagogičtí pracovníci jsou za speciálního pedagoga rádi, že jim spolupráce vyhovuje. Je tedy nasnadě zjistit, proč se některé školy staví stále negativně k činnosti speciálního pedagoga, zda vedení škol ví, o jakého odborníka se vlastně jedná a s čím jim může pomoci.

I když jsem se snažila pokaždé získat odpověď obou respondentů, limitem této práce může být fakt, že vždy více hovořily paní učitelky než jejich asistentky. Dalším limitem může být i mírné zkreslení odpovědí respondentů díky nenavázání dostatečného vztahu mezi nimi a mnou, jako tazatelem (jistá nedůvěra), popřípadě krátké časové možnosti na rozhovor, často i díky jejich pracovní vytíženosti.

8 Závěr

V teoretické části mé bakalářské práce jsem se snažila představit problematiku působení speciálního pedagoga na základní škole běžného typu. Zmiňuji se zde o vzdělávacím systému v České republice, představuji poradenská zařízení a osoby, které poradenství na školách poskytují. Velká část je věnována právě speciálnímu pedagogovi, jeho povinnostem a právům, které ve škole má. Z literatury předávám fakta o jeho vztahu s nadřízeným (ředitelem) ale i s kolegy, pro které se stává odborníkem na dané téma. Další kapitola pak byla věnována pedagogickému pracovníkovi. Kdo to je, jeho povinnosti na škole či osobnostní rysy.

V empirické části mé bakalářské práce jsem pracovala s výsledky, které jsem získala z kvalitativního výzkumu. Ten jsem prováděla na pěti základních školách v benešovském okrese, přičemž jsem pracovala s jedenácti respondenty. Snažila jsem se, pomocí polostrukturovaných otázek zjistit, jak probíhá spolupráce mezi pedagogickým pracovníkem a speciálním pedagogem na škole, kde je toto místo zřízeno.

Po analýze všech rozhovorů jsem došla k závěru, že pedagogové jsou se svým kolegou, odborníkem, spokojeni. Spolupráce probíhá na bázi rozhovorů, debat mezi ním a učitelem, který má ve třídě integrovaného žáka. Schází se většinou v kabinetě či sborovně, pedagogové se mohou ptát na vše. Stejně to probíhá i ve školách, kam pedagog pouze dochází, jen s časově omezenými možnostmi.

Jsem ráda, že mi tato práce přinesla odpovědi na mé otázky, které se týkaly hlavně toho, jak spolupráce probíhá, jak je speciální pedagog přijat svými kolegy a jaký má celkový přínos pro školu.

Budu ráda, když tato práce poslouží k získání obecných informací o daném tématu nebo když dopomůže nadřízeným k jejich konečnému rozhodnutí, zda odborníka ve své škole zaměstnat či nikoliv.

Seznam použité literatury

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 188 s. ISBN 802103971X.
2. BŘÍZA, Kamil, LHOTKOVÁ, Irena a MARKOVÁ, Jana. *Příručka tutora: v projektu Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 94 s. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 978-80-7290-501-0.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. DĚDINA, Jiří a ODCHÁZEL, Jiří. *Management a moderní organizování firmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 324 s. Expert. ISBN 978-80-247-2149-1.
5. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
6. HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, ©2013. 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

8. JEŽKOVÁ, Věra, KOPP, Botho von a JANÍK, Tomáš. *Školní vzdělávání v Německu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 224 s. ISBN 978-80-246-1558-5.
9. KNOTOVÁ, Dana et al. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
10. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.
11. KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
12. KUCHARSKÁ, Anna et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
13. MERTIN, Václav et al. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.
14. MERTIN, Václav et al. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
15. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1304-8.
16. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
17. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

18. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 146 s. ISBN 80-210-3819-5.
19. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
20. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
21. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
22. SLAVÍK, Milan et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 253 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.
23. SMÉKALOVÁ, Eleonora. *Dobrá praxe školské integrace žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR, 2008.
24. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.
25. SUCHÝ, Jiří a NÁHLOVSKÝ, Pavel. *Pozitivní emoce: jak je posilovat a rozvíjet v osobním i pracovním životě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 105 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4375-2.
26. SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

27. ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.
28. ŠULOVÁ, Lenka et al. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
29. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
30. VENDEL, Štefan. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Epos, 2007. 447 s. ISBN 978-80-8057-710-0.
31. VÍTKOVÁ, Marie, *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. 2. Brno: MSD, 2004. 261 s. ISBN 80-86633-23-3.

Online zdroje

1. *Český statistický úřad* [online]. 15.10.2015 [cit. 2015-12-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách>
2. ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště (ŠPP). Školní poradenské pracoviště a specifika práce školního psychologa. [online]. IPPP ČR [cit. 2015-11-01]. Dostupné z http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2:spp-a-specifika-prace-skolniho-psychologa&catid=4:sluzby&Itemid=2

Legislativní dokumenty

1. Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 20, s. 490 - 502
2. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 20, s. 503 – 511
3. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 111, s. 5654 - 5674
4. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 190, s. 10262–10324
5. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10333 - 10345
6. Zákon č. 317 ze dne 31. července 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: Sbíрка zákonů Slovenské republiky, částka 113

Seznam tabulek

Tabulka 1	38
Tabulka 2	39
Tabulka 3	40
Tabulka 4	41
Tabulka 5	42
Tabulka 6	43
Tabulka 7	44
Tabulka 8	45
Tabulka 9	46
Tabulka 10	47

Přílohy

Příloha č. 1 - Záznamový arch – osobní informace

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 3 - Přepisy rozhovorů

Příloha č. 1

Pozice ve škole:	A1 - třídní učitelka a školní speciální pedagog
Věk:	do 30 let
Studium:	VŠ – speciální pedagogika
Jak dlouho již učíte:	půl roku
V jaké třídě učíte:	pátá třída
Máte již zkušenost:	z praxí ze školy
Diagnóza integrovaného dítěte:	porucha autistického spektra

Jméno:	A2 – asistent pedagoga
Věk:	okolo 45 let
Studium:	střední průmyslová škola, pedagogické minimum
Jak dlouho již učíte:	4 roky
V jaké třídě učíte:	pátá třída
Máte již zkušenost:	ne
Diagnóza integrovaného dítěte:	porucha autistického spektra

Jméno:	B1 – třídní učitelka
Věk:	okolo 50 let
Studium:	VŠ – pedagogická fakulta
Jak dlouho již učíte:	30 let, zde 15 let
V jaké třídě učíte:	první třída
Máte již zkušenost:	ano
Diagnóza integrovaného dítěte:	Aspergerův syndrom

Jméno:	B2 – asistentka pedagoga
Věk:	40 let
Studium:	střední pedagogická
Jak dlouho již učíte:	9 let
V jaké třídě učíte:	první třída
Máte již zkušenost:	ne
Diagnóza integrovaného dítěte:	Aspergerův syndrom

Jméno:	C1 – třídní učitelka
Věk:	36 let
Studium:	VŠ – učitelství 1. stupně
Jak dlouho již učíte:	-
V jaké třídě učíte:	3. – 5. třída
Máte již zkušenost:	ano
Diagnóza integrovaného dítěte:	žák na invalidním vozíku, dva žáci s lehkou mentální retardací, dívka s ADHD

Jméno:	C2 – asistent pedagoga
Věk:	38 let
Studium:	SOŠ – sociální práce, pedagogické minimum
Jak dlouho již učíte:	4 roky
V jaké třídě učíte:	3. – 5. třída
Máte již zkušenost:	ano
Diagnóza integrovaného dítěte:	hoch na invalidním vozíku

Jméno:	C3 – asistent pedagoga
Věk:	-
Studium:	-
Jak dlouho již učíte:	-
V jaké třídě učíte:	3. – 5. třída
Máte již zkušenost:	ne
Diagnóza integrovaného dítěte:	-

Jméno:	D1 – třídní učitelka
Věk:	okolo 40 let
Studium:	OA, VŠ – učitelství 1. stupně
Jak dlouho již učíte:	-
V jaké třídě učíte:	3. třída
Máte již zkušenost:	ano
Diagnóza integrovaného dítěte:	dívka s poruchou autistického spektra a lehkou mentální retardací

Jméno:	D2 – asistent pedagoga
Věk:	Okolo 30 let
Studium:	Gymnázium, pedagogické minimum
Jak dlouho již učíte:	třetím rokem
V jaké třídě učíte:	3. třída
Máte již zkušenost:	z rodiny
Diagnóza integrovaného dítěte:	dívka s poruchou autistického spektra a lehkou mentální retardací

Jméno:	E1 – třídní učitelka
Věk:	36 let
Studium:	-
Jak dlouho již učíte:	9 let
V jaké třídě učíte:	3. – 4. třída
Máte již zkušenost:	ne
Diagnóza integrovaného dítěte:	kluk po dětské mozkové obrně

Jméno:	E2 – asistent pedagoga
Věk:	42 let
Studium:	-
Jak dlouho již učíte:	4 roky
V jaké třídě učíte:	3. – 4. třída
Máte již zkušenost:	ano
Diagnóza integrovaného dítěte:	kluk po dětské mozkové obrně

Příloha č. 2

Jsem studentkou 3. ročníku speciální pedagogiky a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění pár otázek na téma Spolupráce speciálního pedagoga s pedagogickými pracovníky v běžné základní škole.

- 1) Vaše pozice ve škole?

- 2) Jak probíhá Vaše spolupráce se školním speciálním pedagogem? (jak často se scházíte, jak schůzka vypadá,...)

- 3) Víte, s jakými problémy se na něj můžete obrátit?

- 4) Jste spokojeni s komunikací, nebo byste ji chtěli změnit či vylepšit? Je to pro Vás dostačující či potřebujete něco doprobrat ještě s SPC nebo PPP?

- 5) Proběhla nějaká úvodní schůzka, kde Vám bylo speciálním pedagogem sděleno, o jakého žáka se jedná a jak s ním máte pracovat? Jak schůzka probíhala?

- 6) Měli jste již nějakou zkušenost s jiným integrovaným žákem nebo je tato první?

- 7) Komunikujete i mezi sebou, bez speciálního pedagoga? (rovina třídní učitel x asistent; asistent x asistent) Jak tato spolupráce vypadá?

Děkuji za odpovědi a Váš čas

Příloha č. 3

Rozhovor – škola A

Chtěla bych se zeptat, zda proběhla nějaká úvodní schůzka, po té, co jste se dozvěděla, že budete mít na matematiku žáka s poruchou autistického spektra?

asistentka: Tam proběhla ještě úplně úvodní schůzka pro všechny pedagogické pracovníky, jak asistenty, tak učitele, pro všechny, kteří přijdou do kontaktu s tímhle dítětem, tak proběhla schůzka s pracovnící SPC paní Novotnou, kde sme všichni byli informovaní, prostě o té diagnóze, byli sme poučení o té diagnóze a byli sme poučení, jakoby co můžeme čekat a jaké jsou třeba ty metody, které můžeme nabízet a jakým způsobem teda s žákem jednat. Takže tam to proběhlo formou prostě přímo přednáškou s SPC.

Vy jste u toho byla také?

třídní učitelka: Já jsem u toho nebyla, protože já jsem nastoupila vlastně až vloni v listopadu, takže já jsem u toho přítomna nebyla, ale před, po tom mém nástupu jsem taky mluvila s paní Novotnou, která mě tak obeznámila s tou situací, s tím jak ten Hynek funguje nebo nefunguje a já už jsem se potom vlastně pídila a doptávala kolegů abych mohla jakoby nastavit ten co nejlepší režim, který by mu vyhovoval.

Vy jste normálně třídní učitelka, ale cítíte, že je pro vás výhodou být zároveň speciální pedagožka, když máte tohoto žáka ve třídě?

třídní učitelka: Určitě, jednoznačně ano.

Necítíte na sebe nějaký nátlak? Mít dvě role ve škole, jako třídní učitelka a zároveň speciální pedagog, není to pro vás vyčerpávající, složité?

třídní učitelka: Já nefunguju jako školní speciální pedagog, jo, já jsem třídní učitel a ta moje speciální pedagogika je takový jakoby podružný. Že já z toho jakoby čerpám při práci třídního učitele a práci učitele jako takové.

Chodíte si sama k paní Svobodové pro rady, když víte, že ona je „odborník“? Když např. s Hynkem nastane nestandardní situace...

asistentka: Ano, my si to hned v kabinetě řekneme. Máme stoly vedle sebe (*smích*), takže my jako opravdu komunikujeme soustavně a pokud něco se děje okolo Hynka tak vím

hnedka z první ruky. Po hodině češtiny třeba vim, že je nějaký problém a že prostě v matematice pravděpodobně bude rozhozenej.

A je to pro vás výhoda, když tam máte někoho, na koho se můžete ihned obrátit?

asistentka: Jo, jo, jo. Určitě.

Takže jste celkově spokojená? Nebo byste chtěla spolupráci nějak změnit, zlepšit?

asistentka: Jako se spoluprací se speciálním pedagogem i s SPC jsem spokojená.

A když vědí ostatní kolegové, že jste speciální pedagog, chodí k Vám pro rady?

třídní učitelka: Nevím, jestli přímo pro rady, my si i jakoby vyměňujeme informace, není to vyloženě, že by přišli a ňák jako...

asistentka: Taková spíše kooperace.

třídní učitelka: Tak, tak. Prostě, že si sdělíme ty postřehy, ty dojmy, vyměníme si vzájemně rady. Spíš na takovéhle bázi pracujeme bych řekla.

Takže nějaké velké porady neprobíhají?

třídní učitelka: Ne to ani ne. Jako porady máme každý týden, ale tam se Hynek jen on neprobírá. Spíš když se někdo zeptá, nebo se k němu něco vztahuje. Ale jako přímo neotravujeme ostatní učitele našim problémem. Jim to k ničemu není.

A s rodičem žáka komunikuje kdo z vás?

třídní učitelka: To asi já, jako třídní učitel.

Do rozhovoru vstoupí paní ředitelka...

ředitelka školy: My sme malá škola, tady se ty funkce kumulují a vlastně se těžší, asi bych řekla, hlavně ze všeobecnosti.

Takže vám nevadí, že jsou tyto dvě funkce spojeny, vidíte v tom spíše výhody.

třídní učitelka: Já si myslím právě, že je to výhoda (spojení třídnictví a odbornictví). Já si nedovedu představit, že by to bylo oddělený.

ředitelka školy: Já si nedovedu představit, že bychom zřídili funkci speciálního pedagoga, který by nevyučoval a dělal by pouze, nebo chodil by na hospitace. Ty ostatní učitele a ani děti by pořádně neznal. Byl by odtržen od té reality a nebylo by to na místě. A druhá věc je ta, že důležité je podotknout, že stát nedává finanční prostředky, aby se statut speciálního pedagoga zřídil na každý škole. Možná na nějakých velkých školách ano, ale rozhodně ne na naší škole. Proto já jsem ráda, že zde

máme alespoň paní Svobodovou. Bylo by to fajn, kdybychom to mohli zřídít, ale už by zase muselo být míň učitelů, tím pádem třeba ty hodiny, které jsou tady napůleny, kvůli Hynkovi, tak by musely být změněny. Bylo by to vlastně kontraproduktivní.

Mluvila jste s ostatními žáky o Hynkově problému?

třídní učitelka: Oni vlastně děti byly spojený v pátý třídě, zda mě mé informace teď nezklamou, byly spojený v pátý třídě, a já jsem je převzala v listopadu v šestý třídě. A jako měla jsem takový povědomí, že ty děti třeba moc jako někteří netuší o Hynkově diagnóze, takže teď, není to tak dávno, začátkem roku, v září, tam byla dětem poskytnuta, taková jako by, taková přednáška, beseda, taková jako aby se vžily do tý situace.

Vedla jste jí vy?

třídní učitelka: Ne, ne. Měla jsem na něj pozvanou odbornici, která spolupracuje s naší školou. Připravila si pro děti program, takový interaktivní. Nic ňák jakoby výkladového, spíš aby se dokázaly vžít do té diagnózy, do těch problémů, které Hynek má a myslím si, že to bylo ku prospěchu, že to padlo na úrodnou půdu docela. Některé děti, které už jako věděly, fungovaly s Hynkem bezproblémově, tak tam nebylo o čem, spíš takové ty děti, které byly nalomeny, moc nevěděly jak na něj, tak tam bych řekla, že to zabralo směrem k lepšímu. A děti, které nechtěj tak asi nebudou chtít nikdy. I paní to řekla. Já jsem se tím vnitřně trápila a ona říkala, že to asi nemá cenu řešit. Takže proběhla, proběhla.

Rozhovor – škola B

Chtěla bych se Vás zeptat, jak vypadá na vaší škole spolupráce mezi vámi (učitelem, asistentem) a speciálním pedagogem? Proběhla nějaká úvodní schůzka, kde Vám bylo řečeno, o co, o koho vlastně jde?

Do rozhovoru vstoupí speciální pedagožka, která je zároveň i učitelkou jiné třídy.

spec. ped.: No tak více méně asi ne, takhle přímo že bysme spolu o tom mluvili v tomhle případě.

učitelka: Jako my to máme takhle. Sice jako schůzky bysme třeba mohly mít kdyby sme o tom nic nevěděli. Ale protože já už jsem pět let učila dítě s Aspergerovým

syndromem, tak vlastně sme se teda dozvěděli, že ho budeme mít, že tam bude a domlouvali sme se spíš na tom, jestli má všechna vyšetření, jestli máme všechny papíry, které k tomu potřebujeme, ze školky co nám k tomu řekli, jak se třeba chová nebo co potřebuje. Protože ať jeto jak je, ten Asperger potřebuje, no je každý dítě jiný. Je toho prostě takový široký spektrum. A takže potom sme tohle potřebovali slyšet abysme věděli jak se k němu nejlépe chovat. Dostali sme tyhle informace a potom tady s paní Novákovou sme se dohodly, domluvily sme se na tom že se k němu budeme snažit od začátku chovat jakoby ke zdravému dítěti, aby sme ostatním dětem neříkali třeba že ten asistent je v té třídě jen kvůli němu, protože jsme tam měli ještě jednu holčičku s mentálním postižením, takže sme ho zkusili ho nechat jakoby ať se snaží sám.

A vy jste měla nějaké zkušenosti s dětmi s Aspergerovým syndromem?

asistentka: Ne, ne. Já neměla zkušenost žádnou a probírala jsem to právě tady s paní Novákovou více a hlavně i s paní třídní učitelkou, u které tu asistenci dělám.

spec. ped.: Je to tak, více tady s paní třídní. Ta z nás měla nejvíce zkušeností v tomto případě, jelikož již pět let měla ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem.

učitelka: Je to tak. Navíc Tomášek teď je mnohem více přizpůsobivější než ten předtím, nevádí mu změny, dokáže si s tím poradit. Ta práce pro mě je teď mnohem jednodušší. Občas teď Tomáš měl stavy takové tenze, ale to jsme odbouraly. Máme ve třídě takové ty relaxační pytle, tam si podle potřeby odpočíval, ale opravdu se to zlepšilo. Nechtěl dříve chodit na tělocviky a sportovat s dětmi, nechtěl nic a dneska s nimi hraje fotbal a zapojuje se bez větších problémů.

Vy tedy víte, jak se k takovým dětem chovat. Ale přeci jen, nastane nějaká nenadálá situace, víte, že se můžete obrátit zde na speciálního pedagoga? Berete to jako výhodu, že tu je?

učitelka: Jo, určitě. My se neustále domlouváme. To my to tak máme jako bych řekla, ne jen v tomto případě, ale i běžně na chodbě, v kabinetě se můžeme ptát. Výhoda to je vždycky, že na to nejste sama. Třeba kdyby nastal nějaký záchvat, určitě bych byla ráda, kdyby to se mnou řešil někdo, kdo tomu rozumí více než já, ale v tomto případě to nutnost není.

A komunikujete o tomto problému i s jinými učiteli nebo jen s těmi, kterých se to bezprostředně týká?

spec. ped.: Takhle normálně jen s těmi, kterých se to týká, ale když je třeba nějaká velká celoškolská porada, tak i na ní si řekneme všichni společně, co se jak a kam posunulo, jak a co s ním třeba hodláme do budoucna dělat a tak. Máme zde i psychologa na půl úvazku a to vždycky jednou za 14 dní máme poradu, já, on a metodik prevence, kde to zase řešíme mezi námi a pak ostatním kolegům hlásíme výsledky a na čem sme se domluvili.

učitelka: Nebo třeba paní ředitelka se ptá, ale zase spíše nás osobně, že za náma zajde.

Takže to není tak, že třeba v pátek ve tři je porada a jedním z bodů je i situace okolo Tomáše?

učitelka: Ne, to my neděláme. Jen zřídka kdy.

asistentka: Ano, jo, jo. Ostatní to vlastně ani nemusí vědět, pokud s ním nepřichází do kontaktu.

učitelka: Velké porady děláme třeba při vypracovávání individuálních plánů, tak to vypracováváme nějak společně. Ono dát všechny lidi, ve stejný čas dohromady, je velmi těžký časově.

A jak poté komunikujete s rodiči?

učitelka: V tomhle případě je to lehký, protože maminka pracuje taky tady ve škole, tak to je s ní ta domluva jednoduchá a s jinými rodiči poté děláme schůzky, kde si všechno řekneme.

A kdo se těch schůzek účastní?

učitelka: Já, speciální pedagog, asistent a rodiče samozřejmě. S tou maminkou teď je to tady opravdu jednodušší, můžeme komunikovat na té chodbě a tak a i pro nás je to samozřejmě jednodušší. Jinak se třeba s rodiči scházíme tady ve sborovně a řešíme to s nimi tady.

A proběhla i nějaká „beseda“ s dětmi kde ste jim řekly co je to za dítě, co vlastně je ten Asperger a tak?

učitelka: Hm, jo. S asistentkou sme se snažily jim to vysvětlit tak v průběhu. Oni když přišli do první třídy tak si to v první řadě moc neuvědomovaly, že je tam někdo jiný než

oni. Jim nepřijde divné, že někdo i se třeba brečí a chce se jakoby položit na tu zem. A ve chvíli co on chyběl tak sme jim to řekly, že on tam má trošku jiná práva a jiné povinnosti, že má paní asistentku a tak a když se jim to řekne tak dneska oni mu pomáhaj, hezky se mezi ně zařadil.

A jak probíhá ta komunikace mezi Vámi (učitel x asistent)?

asistentka: Tak tam probíhají jako zpětné vazby na konci dne třeba. Tím že nemám na starosti jen Tomáše, tak si toho všímáme obě a na konci té hodiny nebo dne si to vlastně řekneme. Jak se choval, co nás překvapilo, zarazilo a tak.

Komunikujete i s SPC nebo PPP?

spec. ped.: Ne (*rázně*). My si zatím vystačíme, s tím co má Tomáš my si absolutně vystačíme, takže jediné když od nich potřebujeme ty...jednou za rok ty papíry.

učitelka: A jednou za rok sem jezdí paní z poradny. Ona většinou, oni nemají čas. Oni splní to co maj, ale že by dělali něco navíc to ne. Takže se je snažíme víc nezatěžovat (*smích*) a snažíme se si poradit samy.

spec.ped.: Přesně. Oni si to odbydou, ale podle mě to ten správný efekt nemá. Ale když bychom něco potřebovaly tak zrovna s tou benešovskou poradnou se domluvíme.

učitelka: Taky si myslím, že kdyby to hořelo tak by přijely.

Rozhovor – škola C

Jak tedy vypadá vaše spolupráce se školním speciálním pedagogem?

učitelka: Potkáváme se pravidelně jednou týdně přímo ve výuce, jinak ve škole velmi často, dále na pravidelných školních poradách, které se uskutečňují minimálně jednou nebo dvakrát do měsíce. Ty pravidelné školní porady mají svůj řád, probírají se provozní věci, včetně situace jednotlivých žáků a otázky speciální pedagogiky, aktuální situace, problémy apod. Se speciálním pedagogem je možnost se domluvit kdykoliv a obrátit se na něj kdykoliv během dne, je otevřený všem dotazům.

asistentka: Přesně tak. Je tu kdykoliv na vyžádání. Řešíme s ním obtíže s integrovaným dítětem i atmosférou ve skupině.

Víte tedy, s jakými problémy se na něj můžete obrátit?

učitelka: Ano, především řešíme otázky ohledně pedagogické oblasti, přístup školy, aktuální vyvstalé problémy, věci ohledně jednotlivých žáků apod.

Je to tedy tak, že nějaké problémy řešíte hned ten den, jiné si necháváte na poradu?

asistentka: Ano, přesně tak. Některé věci se musí vyřešit okamžitě, jiné počkají. Vyhovuje mi, že je tu každý den, že nemusím čekat např. každou středu až přijede a do té doby, to záplatovat nějak sama.

A proběhla nějaká úvodní schůzka se speciálním pedagogem, na které Vám bylo řečeno, o jakého žáka se bude jednat, jak s ním máte pracovat?

učitelka: Ne, tyto informace o žákovi mi sdělila přímo ředitelka školy. Postupem času, již během provozu, jsem měla možnost situaci prokonzultovat s dalšími učiteli a asistenty, a prostudovat vedený spis k danému žáku, nejednalo se o schůzku se speciálním pedagogem. Taky to bylo složitější tím, že jsem nastoupila ten první rok až v jeho průběhu. Vše bylo již rozjeté a já se musela přizpůsobit.

asistentka: Tak já jsem v té třídě byla od začátku roku a proběhla hromadná schůzka s ostatními asistenty a učiteli. Já to zas měla jednodušší, že dítě znám, znám se s jeho rodiči.

Kdo z Vás poté více komunikuje s rodiči daného žáka?

učitelka: Tak pokud se jedná o tohoto žáka tak asi tady asistentka, jelikož se s rodiči zná (smích). Ale jinak jsem u toho já, asistent a speciální pedagog. Pokud tedy rodič nechce přímo jen jednoho z nás.

asistentka: Přesně tak. Teď je to jednodušší tím, že jsme sousedé, ale jinak to probíhá takto.

Teď se zeptám jen Vás, zda byste zvládla práci sama, bez speciálního pedagoga, jen za pomoci právě asistentů?

učitelka: Poradit bych si musela (úsměv). Ale tím, že těch integrovaných dětí tu máme hodně, mám k sobě i právě 4 asistenty, aby se to zvládalo, tak jsem samozřejmě ráda, že se mohu obrátit na ně a i na speciálního pedagoga. Máme na to třeba jiný názor, náhled

a každý by třeba situaci vyřešil jinak. V tomto směru vidím velkou výhodu někoho dalšího, nějakého odborníka, že tu na škole působí.

Jste tedy celkově s komunikací spokojeni, nebo byste ji něčím vylepšily, pozměnily?

učitelka: Ano, dle mého komunikace funguje, vždy se mohu obrátit a zeptat na to, co potřebuji vědět, probrat, ujasnit apod.

asistentka: Komunikace mi vyhovuje, individuálně je dostačující.

A kdo z Vás více se speciálním pedagogem komunikuje?

učitelka: Obě nastejno bych řekla.

asistentka: Přesně tak. Nepočítáme si to (smích) ale je to tak nastejno.

Komunikujete i vy samy např. s SPC nebo PPP?

učitelka: Já osobně ne, to má především nestarosti právě speciální pedagog u nás.

asistentka: Mě vyhovuje komunikace se speciálním pedagogem, další komunikaci nevyžadují.

A jak vypadá komunikace mezi vámi samotnými?

učitelka: Máme to asi jako všichni učitelé a jejich asistenti. Vidíme se každý den, v každé hodině. Komunikujeme spolu po konci hodiny, po vyučování. Tam je ta komunikace nepřetržitá.

asistentka: Přesně tak. Já si myslím, že v takovýchto případech je komunikace, taková ta bezprostřední, úplný základ. Nemůžu v sobě něco dusit a čekat až na velkou poradu. To už by se minulo účinkem. Je důležité sdělit si to hned o přestávce ve sborovně, nebo ještě ve třídě.

Rozhovor – škola D

Chtěla bych se zeptat, jak probíhá spolupráce Vás se školním speciálním pedagogem tady na škole?

učitelka: Tak ta spolupráce tady probíhá naprosto v pořádku. My teda nemáme speciálního pedagoga přímo ve škole, že by tu byl pořád, ale dochází sem, je k dispozici

dva dny v týdnu. To si vždycky spolu sedneme do kabinetu a vlastně se můžeme na všechno zeptat, vysvětlit si a tak.

asistentka: Přesně tak, já tam taky můžu být, nebo si třeba sedneme jen spolu a bavíme se o tom.

Víte tedy, s jakými problémy se na něj můžete obrátit?

učitelka: Víme, víme. Ptám se na Káju, ale i na ostatní děti u mě ve třídě, řeším s ním kolektiv, vztahy mezi dětmi apod.

asistentka: Já se spíš ptám jen na tu Karolínu, třeba když je nějaká jiná než jindy a tak.

Jste spokojeni s komunikací, nebo byste ji chtěli změnit či vylepšit?

učitelka: Jsem spokojená, není co vylepšovat.

asistentka: Já taky.

Zvládla byste práci s Karolínou jen vy s asistentkou?

učitelka: Zvládla, určitě jo. Ta komunikace je tam taková, že se zeptám, pokud mě u ní třeba něco překvapí, a pak se ptám hodně na celou třídu. Ale zvládly bychom to i samy.

A komunikujete i o tomto problému, žačce i s SPC popřípadě pedagogicko psychologickou poradnou (PPP)?

učitelka: Taky, taky. Oni nám dávají ty papíry, zprávy ohledně dětí. Komunikace je horší v PPP, zaměstnanci vytváří takové zprávy, že v nich je velmi složité číst a závěr je vždy nejasný. SPC je spíše na straně rodičů a škole dává za vinu, když je v něco v nepořádku. Ale snažíme se komunikovat tak na všech úrovních.

Proběhla nějaká úvodní schůzka, kde Vám bylo speciálním pedagogem sděleno o jakého žáka se jedná a jak s ním máte pracovat? Jak schůzka probíhala?

učitelka: Ano proběhla konzultace. Před nástupem Káji jsme si sedly s pedagogem i tady s asistentkou a vše jsme probraly. Chodí to takhle u všech našich dětí, které jsou integrované. Ale měly jsem i zprávy z té poradny pedagogicko psychologický, takže sme si to daly všechno pak dohromady.

Měli jste již nějakou zkušenost s jiným integrovaným žákem nebo je tato první?

učitelka: Měla, integrovaných žáků u nás ve škole je více.

asistentka: Já také, dělala jsem asistenci i u kluka s Aspergerovým syndromem.

A probíhá i komunikace mezi vámi, bez speciálního pedagoga? Jak to vypadá?

učitelka: Ano komunikujeme. To je samozřejmý. My tím, že se vidíme neustále, jsme spolu v jedné třídě, tak ta komunikace tam probíhá pořád.

asistentka: I třeba na konci dne, si řekneme co bylo, jak bylo a nemusí se to týkat jen Karolíny.

Kdo z Vás dvou více komunikuje se speciálním pedagogem?

učitelka: To asi více já, jako třídní učitelka, ale asistentka taky komunikuje, když potřebuje. V ničem ji nebráním (smích).

A jak vypadá komunikace s rodiči? Kdo se toho účastní?

učitelka: Tím že tu ten speciální pedagog není stále, tak ta komunikace je na mě a tady na asistence. Více teda komunikuju já. Ale rodiče mají na pedagoga speciálního také kontakt, a pokud se jim něco nezdá, mohou se na něj kdykoliv obrátit.

asistentka: Já s nima komunikuju třeba když přivedou Káju do třídy a já tam jsem, tak se zeptají, nebo si to píšeme do notýsku speciálního, ale na třídních schůzkách komunikuje pani třídní více.

A ostatní kolegové? Komunikují taky se speciálním pedagogem? Řešíte to nějak společně?

asistentka: Tak se speciálním pedagogem komunikují ti učitelé a asistenti, kteří mají také nějaké integrované dítě. Takže téměř všichni (smích).

učitelka: Ale každý si řešíme to svoje, já se třeba neptám na xy z šesté třídy a tak.

asistentka: Takhle obecně se ptá třeba paní ředitelka, ale taky jen okrajově. Ta řeší spíše celkově klima školy.

Rozhovor – škola E

U Vás ve škole působí speciální pedagog a já bych se právě chtěla zeptat, jak vypadá spolupráce mezi Vámi a jím?

učitelka: Tak speciálního pedagoga tady sice máme, to je pravda, ale není tady přímo na té škole každý den. Měl by sem docházet podle potřeby, ale reálně tu je tak dva až tři

dny v měsíci. Vždy přijde na dopoledne, podívá se po třídách, kde máme integrované děti, promluví si s námi a zase odjede.

A mluví s vámi jen v té třídě nebo si sednete třeba do kabinetu?

učitelka: Obojí. Nejdříve v té hodině, po ní, ale pak si můžeme promluvit i individuálně, každá jak potřebujeme.

asistentka: Je to tak. Vždy nám dá nějakou zpětnou vazbu při té, po té hodině a pak si promluvíme na konci dne, co nás ještě zajímá.

Proběhla nějaká úvodní schůzka, např. na začátku školního roku, kde Vám bylo řečeno, o jaké dítě se jedná, jak s ním pracovat a tak?

učitelka: Nebyla. S paní ředitelkou sme si jen prohlédly papíry z poradny. Já se pak ptala kolegů, kteří již měli zkušenost. Speciálního pedagoga jsem pak viděla až asi po třech týdnech od začátku školního roku. Naštěstí na tom není Marek zas tak špatně, spousta věcí zvládá sám a co mu nejde, s tím mu pomůže právě tady paní asistentka.

asistentka: U mě také ne. Já nastoupila až v půlce té první třídy, kdy se až rozhodlo, že Marek má na asistenta nárok. A pak jsem s panem Procházkou mluvila také až tak měsíc po mém nástupu.

Vyhovuje Vám tato komunikace, nebo byste chtěly, aby zde byl častěji?

učitelka: Popravdě, já bych byla radši, kdyby tu byl častěji. Je to moje první zkušenost, takhle s dítětem s mentálním postižením a chyběla mi i ta úvodní schůzka právě, kde by mi on řekl, co a jak. Naštěstí na tom není Marek nejhůře, do kolektivu se zapojuje, nemá výkyvy nálad apod. Ale nedovedu si představit, kdyby tomu tak nebylo.

asistentka: Tak já již měla zkušenost právě z té předešlé školy, tam jsem měla nastarost kluka s autismem, ale chápu tady Jarku, že ona by potřebovala třeba ty úvodní informace, více. Já taky teda, ale po té minulé zkušenosti mi tahle komunikace vyhovuje. Co potřebuju, tak se zeptám, když tu je a pak se snažím sama. Zná se i s rodiči, tak je to pro mě také jednodušší.

Dokázala byste si poradit vy sama, kdyby nastala nějaká nenadálá situace, nebo jste ráda, že alespoň nějaká podpora tu je?

učitelka: Více méně si samy poradit musíme. Ale jak jsem již řekla, Marek je na tom výborně, spolupracuje, práce pro mě není tak náročná jak jsem si zpočátku myslela. Ale

abych zas jen nehanila nebo tak. Na speciálního pedagoga máme číslo a můžeme kdykoliv volat, takže situace by se určitě vyřešila i s ním.

A jak probíhá komunikace mezi Vámi, bez speciálního pedagoga?

učitelka: Tak mi spolu komunikujeme neustále, při hodině, po ní. Máme spolu i kabinet, takže si informace, rady a postřehy sdělujeme neustále.

asistentka přikyvuje

Když k vám takhle speciální pedagog dochází, kdo více s ním komunikuje? Vy, jako třídní učitelka nebo vy, jako asistentka?

učitelka: Já bych řekla, že to máme tak nastejno.

asistentka: Přesně tak. Já více komunikuji o Markovi samotném. Jak řeší úlohy, co ho při tom znepokojuje apod. Tady paní učitelka pak více v kontextu celé třídy. Jak se zapojuje apod. Je to i tím, že o té hodině si já všímám nejvíce právě Marka a ona zase celé třídy plus toho, jak se zapojuje třeba u tělocviku, jelikož tam asistenci nemá a já tam tedy přítomna nejsem.

učitelka: Já s ním třeba neprobírám jen Marka, to je pravda. Ptám se i na ostatní děti, snažím se s ním řešit i vztahy mezi všemi dětmi a tak.

A komunikujete o Markovi i s ostatními učiteli nebo jen mezi sebou a se speciálním pedagogem?

učitelka: Tak nejvíce asi my dvě. Pro ostatní je to bezvýznamné jelikož Marka vůbec neučí.

asistentka: S tím speciálním pedagogem komunikuje i paní ředitelka, tak ta se kromě svých otázek zeptá i na Marka, nebo nás se na něj zeptá, ale jinak je to naše věc.

Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodiči žáka? Kdo s nimi komunikuje více?

učitelka: Na třídních schůzkách komunikuji s rodiči já. Nebo když zajdou do školy individuálně.

asistentka: Když to jsou právě Markovi rodiče, tak jdou za námi oběma, ptají se i mě. Ale jinak více komunikuje paní učitelka.

A komunikujete i s SPC/PPP?

učitelka: Od nich máme papíry pro děti, řešíme s nimi i tvorbu IVP, když se dělá na začátku roku a když se na žáka přijdou podívat. Jinak ne.