

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ
STUDIUM**

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Antonín Klecanda

**Speciální pedagog jako součást týmu v běžné základní
škole – týmová komunikace, rozhodovací procesy a tok
informací**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomanová Jana, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Antonín Klecanda

**Special educator as part of a team in a regular
elementary school**

Prague 2015

The diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Tomanová Jana, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 5. 2015

Jméno autora: Antonín Klecanda

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval zejména vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Tomanové, Ph.D., od níž jsem čerpal cenné rady jak v oblasti formální části práce, tak i z odborného hlediska. Dále bych rád poděkoval všem účastníkům ohniskových skupin za jejich aktivitu a bezplatnou účast na výzkumu.

Anotace

Diplomová práce pojednává o výzkumu pomocí ohniskových skupin, které byly složeny ze speciálních pedagogů působících v běžných základních školách. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje možnosti působení speciálního pedagoga na základních školách, projekty a dále nám podává podrobné informace o zvolené metodě výzkumu.

Praktická část obsahuje výzkum pomocí ohniskových skupin. Výzkum byl zaměřen na to, jakým stylem probíhá ve školách komunikace, jak jsou speciální pedagogové začlenění do rozhodovacího procesu a na kolik tok informací ve škole ovlivňuje jejich práci. Z výzkumu dále vyplývá důležitost individuálního přístupu a potřeba spolupráce mezi učiteli, speciálním pedagogem, žákem a rodiči.

Klíčové pojmy

Komunikace, ohnisková skupina, rozhodovací proces, speciální pedagog, základní škola, spolupráce.

Annotation

This diploma thesis deals with the research by means of focus groups consisting of special pedagogues working in mainstream primary schools. This thesis is divided into two parts, theoretic and practical. The theoretic one describes special pedagogues working in primary schools, projects and provides detailed information about the research method chosen. The practical part contains the research by means of focus groups. The research was aimed at finding out the way of communication between the staff, how special pedagogues are integrated into decision-making process and how much information flow at school influences their work. The research also shows importance individual approach and need for cooperation between teachers, special pedagogues, pupils and their parents.

Key words

Communication, cooperation, decision-making process, focus group, primary school, special pedagogue

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ CÍLŮ A POJMŮ	12
1.1 Cíle.....	12
1.2 Speciální pedagog	13
1.2.1 Depistážní činnost.....	14
1.2.2 Diagnostická činnost.....	15
1.2.3 Intervenční činnost.....	15
1.2.4 Metodická a koordinační činnost.....	17
1.2.5 Rizika profese speciálního pedagoga.....	18
1.3 Projekty podporující speciální pedagogy na běžných ZŠ.....	20
1.3.1 Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost	21
1.3.2 Operační program Praha - Adaptabilita	22
1.4 Komunikace na základní škole	24
1.4.1 Komunikace- základní kompetence učitele	24
1.4.2 Týmová práce ve škole	25
2 VÝZKUMNÝ DESIGN.....	28
2.1 Přípravná fáze výzkumu	28
2.1.1 Etické otázky výzkumu.....	28
2.1.2 Časová tíseň	30
2.1.3 Finanční náklady.....	31
2.2 Vytvoření ohniskové skupiny	32
2.2.1 Homogenita skupiny a problematika výběru	33
2.2.2 Strukturovanost vedení skupiny.....	35
2.2.3 Počet účastníků ve skupině a počet skupin	36
2.3 Analýza a interpretace údajů.....	39

PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 ŠKOLY V RÁMCI VÝZKUMU	42
3.1 Velikost a zaměření škol.....	42
3.2 Počet učitelů na školách zapojených ve výzkumu.....	43
3.3 Předchozí působení speciálního pedagoga na školách	44
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	45
4.1 Individuální přístup.....	45
4.2 (Ne)jistota dalšího působení speciálního pedagoga na ZŠ	49
4.3 Komunikace a spolupráce s učiteli	52
4.4 Spolupráce s rodiči.....	56
4.5 Spolupráce s vedením školy	58
4.6 Vyučující cizích jazyků	61
4.7 Prostor pro práci se žáky.....	64
4.8 (Ne)možnost ovlivnit počet žáků ve třídě s integrovaným dítětem	67
4.9 Administrativa	69
4.10 Možnost odmítnout nemotivovaného žáka	71
4.11 Ostatní témata	73
4.12 Shrnutí výsledků výzkumu	74
ZÁVĚR	79

ÚVOD

„Kde jsou lidé?“ zeptal se malý princ. „V poušti je každý trochu osamělý ...“ „Osamělí jsme i mezi lidmi,“ namítl had. (Saint-Exupéry, 1996, str. 66).

Možná je podivné, začít diplomovou práci úryvkem z Malého prince. Po jehož přečtení si čtenář řekne, ano autor bude jistě psát o speciálním pedagogovi na základní škole a bude zdůrazňovat jeho tendenci věnovat velkou pozornost osamělým žákům. Vždyť je na první pohled patrné, že integrování žáci jsou mnohdy stranou a potřebují péči odborníka, proto je úvodní citát naprosto na místě. Důvod pro volbu tohoto úryvku byl však jiný. Vybral jsem ho proto, že při výběrovém řízení na pozici speciálního pedagoga se mnoho uchazečů ptalo, jak budou ve škole komunikovat s ostatními pedagogy, kdo jim pomůže vyhledávat žáky s poruchami učení, jestli s nimi budou vyučující komunikovat. Na mou otázku, proč mají tyto obavy, mi bylo nejčastěji odpovězeno, že jde o zkušenost s předchozích zaměstnání. Několik jich zmínilo, že si na předchozí škole připadali jako zvláštní odbor, se kterým nikdo příliš nespolupracuje apod. Úvodní citát jsem tedy zmínil z důvodu, že osamělý může být i speciální pedagog, který na škole působí. V případě dlouhodobého osamění a nespolupráce s ostatními kolegy je možné, že se nedočká pozitivního hodnocení a časem by mohlo dojít až k syndromu vyhoření. Zvláště pak, když na začátku je do práce zapálený a těší se, jak vše bude dobře fungovat.

Podobné důvody jako pro volbu úvodního úryvku mě vedly i k volbě tématu diplomové práce. Devátým rokem působím na Základní škole U Obory, z toho sedmým rokem jsem zástupce ředitelky školy. Se zvyšujícím se počtem dětí ve třídě stoupá i počet žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami. Možná to zní jako paradox, vždyť žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli mít menší kolektiv. Na okraji Prahy je ale situace taková, že školy jsou naprosto přeplněné žáky a často žádají o výjimku zřizovatele, aby ve třídě mohlo být i 34 žáků. Vyučující má pak velmi málo času věnovat se žákům individuálně. Dalším negativním bodem českého školství je skutečnost, že i když je žákovi přiznán nárok na asistenta, neznamená to automaticky, že škola dostane na asistenta peníze. Z praktických zkušeností vím, že škola dostane prostředky na cca půl úvazku a musí si dále poradit sama. Asistent tak buď odchází ihned po vyučování do další práce a pak zde chybí komunikace s rodiči dítěte, nebo ho škola dofinancovává z prostředků určených na osobní ohodnocení vyučujících.

Další velkou skupinou žáků jsou ti, kteří asistenta nedostanou, ale potřebují individuální přístup. Jak už jsem uvedl, ve velké třídě to učitel nemůže příliš zvládat, proto je potřeba speciálního pedagoga, který by se pravidelně dítěti věnoval, s učitelem konzultoval přístup k žákovi, s rodiči probíral domácí přípravu a s vedením školy zařazení žáka do příslušné kategorie (integrování žáci, žáci s IVP, atd.).

Běžná základní škola v našem školním systému nezaměstnává speciálního pedagoga ani psychologa. V mnohých evropských zemích je tomu jinak, ale u nás zatím ne. Speciální pedagog a psycholog jsou součástí pedagogicko-psychologických poraden a do škol docházejí cca 1x za týden na jednu hodinu, někde i méně. Za tento čas stihne prodiskutovat nejdůležitější věci s výchovným poradcem, ale na nic jiného mu nezbyde čas.

V případě, že je ve škole speciální pedagog jako zaměstnanec, jedná se u naprosté většiny případů o zapojení školy do některého

z projektů spolufinancovaného Evropskou unií. V případě Prahy to v minulých letech byl projekt Praha-Adaptabilita, ze kterého byly čerpány prostředky na tyto zaměstnance. Téměř každý speciální pedagog měl tak smlouvu na dobu určitou, na dobu trvání projektu. Výsledky jeho práce tak nemohly být pozorovány z dlouhodobého hlediska.

Z výše uvedených příčin jsem se rozhodl realizovat výzkum, který si klade za cíl popsat fungování speciálního pedagoga na základní škole, týmovou komunikaci, rozhodovací procesy a tok informací. Dalším cílem je zjistit, jaké je optimální nastavení komunikace, aby to pro školu přinášelo co nejefektivnější výsledky a speciální pedagog byl pevnou součástí pracovního kolektivu.

Předmětem výzkumu jsou dvě ohniskové skupiny speciálních pedagogů z běžných základních škol. Přestože účastníci se oslovují ve skupině jmény, v práci jsou použita místo jmen kódová označení, přičemž každému jménu je přiřazen právě jeden kód, aby bylo zřejmé, že se jedná o jednu konkrétní osobu, a tak nedocházelo ke zkreslení informace.

Výsledkem provedeného kvalitativního výzkumu by měly být hypotézy o optimálním fungování speciálního pedagoga na běžné základní škole. Tyto hypotézy bych rád následně ověřil v rigorózní práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ CÍLŮ A POJMŮ

1.1 Cíle

V práci si kladu za cíl zmapovat prostřednictvím ohniskových skupin fungování speciálního pedagoga na základní škole, týmovou komunikaci, rozhodovací procesy a tok informací.

Jak jsem již výše uvedl, dalším cílem je zjistit, jaké je optimální nastavení komunikace, aby to pro školu přinášelo co nejefektivnější výsledky a speciální pedagog byl pevnou součástí pracovního kolektivu. Díky optimálnímu nastavení výměny informací, může speciální pedagog začít včas pracovat s žákem, který to potřebuje a zároveň upozornit učitele na to, že k danému dítěti musí mít individuální přístup.

Jedním z cílů je rovněž upozornit na to, jaké jsou hlavní problémy a nedostatky při práci speciálního pedagoga na základních školách.

Vzhledem k tomu, že ohniskové skupiny byly složeny ze speciálních pedagogů pražských a středočeských základních škol, je otázkou, nakolik můžeme závěry zevšeobecnit na všechny školy v České republice. Každý kraj přistupuje k dané problematice trochu jinak a speciálním tématem by pak byly tzv. vyloučené lokality.

Za jeden z cílů práce rovněž považuji přimět speciální pedagogy k diskusi a k zamyšlení nad tím, jak moc jsou na běžných základních školách potřební a vyvolat následnou diskusi o pevném ukotvení speciálního pedagoga v každé základní škole. Nezřídka se totiž stává, že mnohé školy opomíjejí posílat žáky do pedagogicko-psychologických

poraden a samy nejsou schopné diagnostikovat, jaké speciální potřeby daný žák má.

V neposlední řadě je jedním z cílů pomoci školám nově zapojených do projektů, v rámci kterých bude u nich speciální pedagog působit, nastavit od počátku vhodné komunikační schéma a rozhodovací procesy.

1.2 Speciální pedagog

V této kapitole si odpovíme na otázky, kdo je speciální pedagog, co obnáší jeho práce a jaká jsou rizika této profese.

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících nám podle §18 říká, že speciální pedagog získává kvalifikaci vysokoškolským vzděláním dosaženým studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku (msmt.cz).

Činnost speciálního pedagoga je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy, avšak je s touto činností úzce propojena. Speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. Pedagogům nabízí spolupráci v mnoha oblastech, se kterými běžný pedagog nemá možnost ani kompetence cíleně a odborně pracovat (Štáchová, 2013).

Z legislativního hlediska je činnost speciálního pedagoga na škole vymezena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizované

vyhláškou č. 116/2011 Sb. Speciální pedagog tak působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb spolu s výchovným poradcem, metodikem prevence, případně školním psychologem a s dalšími stanovenými pedagogy školy. Jejich činnosti spolu úzce souvisejí a je mezi nimi nutná úzká spolupráce.

Konkrétní činnost speciálního pedagoga na základní škole je naplňována ve čtyřech zásadních oblastech, které velmi dobře popsal kolektiv autorů v publikaci „Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ.“

1.2.1 Depistážní činnost

První z těchto činností je **depistážní činnost**, která obsahuje vyhledávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče (Štáchová in *Mají na to*, 2013).

V této činnosti je nutná spolupráce s vyučujícími a výchovným poradcem. Speciální pedagog je většinou na škole pouze na částečný úvazek (popř. jako zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny) a kdyby neměl informace od vyučujících, tak stěží může vědět, v jaké třídě je zrovna dítě, na které by se měl zaměřit. V případě velkých škol máme tři, čtyři a někde i pět paralelních tříd v ročníku, kdyby nový speciální pedagog chtěl obejít pouze první stupeň, dostaneme se na 25 návštěv a to nepočítám, že by zrovna dané dítě mohlo být nepřítomné, popř. nemuselo se projevit.

1.2.2 Diagnostická činnost

Druhou z činností je **diagnostická činnost**. Jedná se o diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb včetně shromažďování údajů o dítěti, osobní a rodinné anamnézy, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení. Vytyčení hlavních problémů dítěte, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvence, trvání intervenční činnosti). Se závěry této činnosti by měli být vždy podrobně seznámeni jak rodiče, tak i vyučující. Nezbytný je informovaný souhlas rodičů (Štáchová in *Mají na to*, 2013).

V praxi často narážíme na to, že rodiče mají zastaralé vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a jeho závěry chtějí aplikovat i po třech a více letech. Proto je velmi užitečná přítomnost speciálního pedagoga, který udělá novou diagnostiku a aktualizuje individuální plán.

1.2.3 Intervenční činnost

Třetí činností je **intervenční činnost**. Intervencí je několik druhů, např. Štáchová popisuje tyto:

- *„Provádění, eventuálně zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s dítětem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační).*
- *Provádění, eventuálně zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních či stimulačních se skupinou dětí.*
- *Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu,*

s vedením školy, se zákonnými zástupci dítěte, s dítětem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř a vně školy).

- *Průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav.*
- *Úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.*
- *Zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou dítěte (se zákonným zástupcem).*
- *Speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro děti, zákonné zástupce a pedagogy školy.*
- *Participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty dítěte, individuální provázení.*
- *Konzultace s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť“ (Štáchová in Mají na to, 2013, str. 134 a 135).*

Intervenční činnost je nejčastější činností speciálního pedagoga na základní škole. Dlouhodobá práce s dítětem (popř. s malou skupinkou dětí) se odehrává především v dopoledních hodinách, kdy dítě není v běžné vyučovací hodině, ale právě u speciálního pedagoga. Konkrétní vyučovací hodiny jsou voleny tak, aby to nenarušilo vzdělávací proces dítěte. Je-li např. zdravotně hendikepované dítě uvolněné s tělesné výchovy, tak tuto hodinu navštěvuje speciálního pedagoga.

Za naprosto nezbytnou považují komunikaci s rodiči dítěte, jelikož ti mohou v mnohém pomoci, ale v případě neznalosti problematiky a nevhodně zvoleném přístupu k dítěti by mohli i uškodit.

Obdobně jako komunikace s rodiči dítěte je důležitá i komunikace s výchovným poradcem a s pedagogicko-psychologickou poradnou. Dítě je většinou v péči jak speciálního pedagoga na škole, tak i speciálního

pedagoga v poradně. Pakliže škola dává dítěti nějaké úlevy, musí to mít podložené zprávou z poradny. Když je žák v pedagogicko-psychologické poradně, tak s ním speciální pedagog rovněž provádí výše zmíněné intervence. Proto je důležité, aby tito dva speciální pedagogové spolu komunikovali a spolupracovali. Tím přímo navazují na čtvrtou činnost speciálního pedagoga, kterou je činnost metodická a koordinační.

1.2.4 Metodická a koordinační činnost

Čtvrtým typem činnosti speciálního pedagoga je **metodická a koordinační činnost**. Obdobně jako v předchozí podkapitole bych citoval rozdělení dle Štáchové:

- *„Příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole.*
- *Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Metodické činnosti pro pedagogy školy – specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky – jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.*
- *Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.*

- *Dokumentace případů a její zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, administrativa“ (Štáchová in Mají na to, 2013, str. 135).*

Pro veškeré tyto činnosti je nezbytné, aby měl speciální pedagog ve škole určité postavení. Ostatní učitelé musí jeho metodická doporučení dodržovat a řídit se jimi. V případě, že přistupují k žákovi s tím, že před několika lety se to neřešilo, a také to šlo, postrádají veškerá doporučení smysl. U mnohých učitelů je nutné i zajištění přednášek, seminářů, workshopů. Potřebují znát nové trendy ve vzdělávání, nové metody, pomůcky, speciální pedagog jim může předávat nové poznatky a snažit se o jejich aplikaci do individuálních vzdělávacích programů.

1.2.5 Rizika profese speciálního pedagoga

Podkapitolu rizika v práci speciálního pedagoga jsem zařadil úmyslně, jelikož mi připadá, že jsou velmi často podceňována. Například psychologové mají při svém studiu mnoho hodin psychohygieny, ve které se věnují prevenci syndromu vyhoření a následně docházejí ve většině případů na supervize. Pro mnoho speciálních pedagogů je však supervize cizí pojem a bohužel někteří se nesetkali ani s pojmem syndrom vyhoření, který je jedním z podstatných rizik všech pomáhajících profesí.

Cecil dokonce uvádí, že vzhledem k charakteru práce speciálního pedagoga, vyšší míře zastoupení stresové zátěže i častému výskytu nejasného dopadu pedagogického úsilí na žáka, je povolání speciálního pedagoga zatíženo vyšším výskytem syndromu vyhoření, než je tomu u dalších profesí (Cecil, 2002).

A jaká jsou další rizika? V publikaci „Mají na to“ uvádí Štáchová tyto rizika:

• *„Významným rizikem práce školního speciálního pedagoga je vysoká psychická zátěž*

• *Nerozdělené kompetence mezi ostatními poradenskými pracovníky na škole*

• *Riziko syndromu vyhoření*

• *Neposkytování, nezajištění supervize pro svou činnost*

• *Frustrace z malých úspěchů v práci*

• *Nedostatečné ohodnocení*

• *Nedocení významu práce*

• *Náročná komunikace s některými rodiči*

• *Špatně uchovávané a předané informace bez ohledu na zákon č. 101/2000 Sb.*

• *Nedořešené financování, přerušování činnosti školního speciálního pedagoga*

• *Neodpovídající kvalifikační a osobnostní předpoklady pro tuto pozici“ (Štáchová in Mají na to, 2013, str. 136).*

Výše zmíněná rizika můžeme rozdělit do tří skupin. První skupinou jsou rizika spojená s osobou speciálního pedagoga. Těmto rizikům bychom mohli částečně předejít například výběrem speciálního pedagoga, který absolvoval sebezkušenostní výcvik. Další prevencí by byla pravidelná supervize, poskytování pozitivní zpětné vazby, nepřetěžování, atd.

Druhou skupinou rizik je nedostatečné finanční i společenské ocenění. Tato skutečnost trápí všechny pedagogy a jde o systémovou záležitost. V rámci projektů mají sice speciální pedagogové výrazně

vyšší ocenění než podle tabulek. Děje se tak však na úkor smlouvy na dobu určitou a z toho vyplývající nejisté budoucnosti.

Třetí skupinou rizik, jsou rizika vyplývající z nedostatečného rozdělení kompetencí a nedobře nastavené komunikace na pracovišti. Touto skupinou rizik se hodlám zabývat v praktické části své diplomové práce, protože jde o rizika, se kterými můžeme pracovat a vhodně nastavenou komunikací jim předcházet.

1.3 Projekty podporující speciální pedagogy na běžných ZŠ

Systemové úpravy a návrhy ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by měly vést k tomu, aby v běžné třídě základní školy pracoval tým tří pedagogických pracovníků: pedagog, speciální pedagog a asistent pedagoga. Tato kombinace se jeví jako optimální a umožňuje řádně naplňovat pedagogické cíle. Snaha ředitelů škol získat pro svou školu speciálního pedagoga v posledních letech stále roste. Tato pozice v hlavním vzdělávacím proudu se jeví jako velice přínosná, zásadní a po krátkém čase pro školu nepostradatelná. Trvalým, systémovým problémem však je financování této pozice a zajištění služeb školního speciálního pedagoga žákům na dobu neurčitou, nikoli jen po dobu trvání grantu či dotace (Štáchová, 2013).

Obdobně jako většina ředitelů i naše škola zjistila, že se vzrůstajícím počtem integrovaných žáků je školní speciální pedagog a školní psycholog nezbytnou součástí školního vzdělávacího pracoviště. Proto jsme zahájili diskusi s pedagogicko-psychologickou poradnou o zřízení pobočky na naší škole, to však nebylo možné. Stejně zkušenosti mají i jiné školy. Pakliže škola chce mít svého speciálního pedagoga, je financování této pozice ve velké míře závislé na manažerských schopnostech vedení školy. Škola může pozici speciálního pedagoga financovat vlastními prostředky, penězi z dotací nebo z grantového projektu.

První dvě možnosti financování jsou v praxi prakticky nereálné. V případě, že je školy využívají, jde to na vrub běžné činnosti školy. Učitelé pak nemají osobní ohodnocení, není na nákup pomůcek či na běžné opravy. V provedeném výzkumu jsem se setkal pouze s jedním speciálním pedagogem, kterého škola takto financovala. Nutno dodat, že od školního roku 2014/ 2015 tato forma financování roste, jelikož Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo dotační program na školní speciální pedagogy a psychology. Podmínky jsou však poměrně přísné a mnoho škol je není schopno splnit.

V reálu jsou tak spíše tito pracovníci financování z grantů. Jak jsem již uvedl v úvodu, diplomová práce pojednává především o podmínkách v Praze, proto se i zde zaměřím převážně na ni. U operačních programů jde nejčastěji o programy: „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ a „Praha- Adaptabilita“. Podrobněji si je rozebereme v subkapitolách.

1.3.1 Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (dále jen RAMPS). Tento program je pro celou republiku a některé výzvy nebyly určeny pro Prahu.

Projekt RAMPS-VIP III je zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky.

Projekt ESF RAMPS VIP III navazuje na projekty ESF VIP-Kariéra, RŠPP-VIP II, které se věnovaly především zavedení pozice „školní psycholog“ a „školní speciální pedagog“ do systému práce ve škole. Projekty vytvořily Koncepční dokumenty, výkazy práce a zdokumentovaly klíčové úkoly těchto odborníků ve školách. Jejich služba byla orientována na práci v systému a se samotným systémem

školy, pozornost byla věnována žákům, pedagogům, rodičům stejně tak jako i spolupráci s vnějšími subjekty (www.nuv.cz).

V rámci poslední výzvy bylo zapojeno 28 škol v Praze a 17 škol ve Středočeském kraji. Projekt však probíhá ve všech krajích a má mnohé výstupy. Jedním z výstupů je i návrh na legislativní změny v systému školních poradenských služeb.

1.3.2 Operační program Praha - Adaptabilita

Operační program Praha adaptabilita- prioritní osa 3, Modernizace počátečního vzdělávání. Tento program byl naopak určen čistě pro Prahu, avšak veškeré jeho výzvy již skončily a poslední z programů doběhnou 31. 3. 2015. V dalším programovém období se již s ním nepočítá, jelikož mají být obdobné výzvy sjednocené pro celou republiku pod MŠMT.

Podíváme-li se na internetovou stránku prahafondy.eu, nalezneme obecné informace o programu Praha Adaptabilita. Je zde uvedeno, že prostředky ze strukturálních fondů jsou investovány do zlepšení podmínek života občanů Evropské unie. Program OPPA má za cíl prostřednictvím investic do vzdělávání, lidských zdrojů a škol zlepšit a usnadnit život Pražanů (prahafondy.eu)¹.

Následně jsou uvedeny prioritní osy, kde pro základní školy byla použitelná osa 3, ta je zaměřena na podporu konkurenceschopnosti, boje proti sociálnímu vyloučení a vstupu na trh práce obyvatel Prahy. Cílem programu je podpořit profesní potenciál zaměstnanců, pomoci lidem, kterým ve vstupu na trh práce brání nějaká překážka, a v neposlední řadě

¹ <http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>

investovat do rozvoje škol, nových studijních programů a vzdělávání učitelů (prahafondy.eu)².

Nevýhodou tohoto programu bylo to, že jeho výzvy nekorespondovaly se školním rokem, takže například poslední výzva, ze které se dalo čerpat, končila k 30. březnu 2015.

Mnozí ředitelé škol rovněž rezignovali na psaní žádosti, jelikož jim program přišel příliš administrativně náročný. V rámci programu je nutné vést evidenci žáků, se kterými se pracuje dvojím způsobem. První evidence je pro speciálního pedagoga, který si zaznamenává, co s žákem prováděl, jaká jsou zlepšení, atd. u daného konkrétního žáka. Druhá evidence je pro případ kontroly, z důvodu ochrany osobních údajů musí být v této evidenci některé záznamy vypuštěny.

Dalším důvodem, proč se některé školy nechtěly těchto programů účastnit, byla obava z programu Benefit, ve kterém se pořizují pravidelná hlášení o průběhu projektu.

Osobně se domnívám, že šlo spíše o strach z neznámého, než že by byl program složitý. S programem jsem se seznámil již při psaní žádosti a následná hlášení mi nečinila větší problém.

V rámci ohniskových skupin byla většina speciálních pedagogů právě z tohoto programu a lišili se pouze výzvami, v rámci kterých byly na jejich činnost poskytnuty prostředky.

V příloze uvádím pro ilustraci konkrétní žádost o prostředky na školního speciálního pedagoga a školního psychologa, kterou jsem podával pro školy v Praze 22. Tato žádost mi byla schválena a i když jsem neměl žádné předchozí zkušenosti s psaním žádostí do projektů OPPA, tak skončila na 8. místě z cca 40 žádostí.

² http://www.prahafondy.eu/cz/oppa/pro-prijemce/338_zamereni-prioritni-osy-3---modernizace-pocatecniho-vzdelavani.html

Domnívám se tedy, že když je management školy aktivní, dají se prostředky na školního speciálního pedagoga získat. Bohužel je také pravdou, že jde pouze o prostředky na dobu určitou a není možné zajistit trvale udržitelné poradenské pracoviště.

1.4 Komunikace na základní škole

O komunikaci mezi učitelem a žákem toho bylo napsáno již mnoho. Ale jak je to s komunikací mezi učiteli samotnými, mezi učiteli a vedením či mezi učiteli a poradenským pracovištěm školy? Škola by měla být vedena jako spolupracující tým, tím pádem by měla probíhat týmová práce, kterou se prolíná týmová komunikace. Avšak zkusme si vyhledat literaturu se zaměřením na vedení školy, na týmovou spolupráci mezi učiteli či nějaký metodický materiál o vedení základních škol. Zjistíme, že těchto materiálů je skutečně málo. Z těchto důvodů čerpají vedoucí zaměstnanci škol z publikací o firmách, což však nese značnou část rizik, jelikož základní školu není možné řídit jako firmu.

1.4.1 Komunikace- základní kompetence učitele

Učitel se v rámci svého povolání neobejde bez komunikace, ta patří mezi jeho základní kompetence. Pakliže pedagog neumí komunikovat, projeví se to dříve nebo později na výsledcích jeho práce.

Podíváme-li se na danou problematiku z druhého úhlu pohledu, tj. přes kompetence pedagoga, můžeme využít knihu o přípravě budoucích učitelů od Vlastimila Švece, ten uvádí: *„Pedagogické kompetence tedy představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u učitelů školství“* (Švec, 1999, s. 23).

V rámci pedagogických kompetencí je kladen důraz na kompetenci psychosociální a komunikativní. V rámci těchto kompetencí je učitel schopen aktivně působit v klimatu školy i třídy. Je schopen také diagnostiky v těchto oblastech. Podporuje žáky v socializaci. Zvládá náročnější situace. Je tak schopen účinné komunikace s rodiči i žáky. (Švec, 1999).

Předpokládejme tedy, že učitel je vybaven kompetencí komunikovat odpovídajícím způsobem. Pakliže zvládá komunikovat se žáky i s rodiči, neměl by pro něj být problém komunikovat i s kolegy. V dnešní době je kladen důraz na komunikaci a vzájemnou spolupráci téměř v každé firmě, teambuildingové aktivity se stávají běžnou součástí pracovního kolektivu. Je tomu tak i ve školství? Vycházejme z toho, že ano. V následující podkapitole se tak podíváme na fungování týmu.

1.4.2 Týmová práce ve škole

V českém jazyce je jen velmi málo literatury, která se zabývá týmovou prací ve školách. Ze zahraničních autorů se dá rovněž čerpat jen obtížně, jelikož je tam mnohdy jiný systém školství. V této kapitole se tak snažím vycházet především z publikace od Vališové a Kasíkové, které napsaly pedagogiku pro učitele, a jednu kapitolu věnovali právě týmové práci.

Nutno dodat, že autorky v rámci těchto dvou kapitol do jisté míry týmovou práci ve škole částečně popírají. Dle Vališové (2007), výzkumy i praxe ukazují, že spolupráce učitelů na školách je sice důležitou součástí profesního růstu učitelů a rozvoje škol. Zároveň však upozorňují, že často nejsou užívány různé prostředky spolupráce tak, aby fungovaly ve prospěch žáků, učitelů i celé školy. Pedagogové často mluví o týmu i tam, kde jde o samostatnou práci, případně velmi jednoduchou formu spolupráce. Týmová práce je nejvyšší formou spolupráce a vytvářet pro ni podmínky ve škole tak, aby přispívala k jejímu rozvoji, není jednoduché.

V případě, že bychom se podívali na týmovou spolupráci bez ohledu na školství, najdeme publikací mnoho. Nelze však zapomínat na to, že ve školství a ve výuce má týmová práce odlišný charakter od týmů v běžných firmách, jak popisuje například slovenský autor Huba (2004).

Vališová s Kasíkovou dále o týmové práci uvádějí: *"představa o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy jako učící se organizace". Organizace mající tento atribut, jsou charakterizované těmito znaky (Pol, Lazarová, 1999):*

- *profesionalita učitele je založena na kvalitní práci ku prospěchu žáků,*
- *školy vytvářejí podmínky pro co nejkvalitnější vzdělávání učitel a všech pracovníků školy,*
- *učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku,*
- *podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce,*
- *rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu organizace nové pracovníky,*
- *usilují o kvalitní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu".*
(Vališová, Kasíková, 2007, str. 115).

Na pracovišti existují vzhledem k jednotlivcům také pracovní vztahy. Jde o ochotu, pomoc, podporu, výměnu názorů a především zkušeností a informací, společnou práci (Pol, Lazarová, 1999 in Vališová, Kasíková, 2007).

Podle Vališové a Kasíkové je společná práce: *„nejvyšší formou kolektivních vztahů. Může mít různé podoby jako týmové vyučování (vyučování společně plánuje, realizuje a hodnotí skupina učitelů), společné plánování, vzájemné hospitace, akční výzkumy, koučování ze*

strany kolegy (řešení problémů pomocí kouče, který aktivuje zdroje klienta), mentorská práce" (Vališová, Kasíková, 2007, str. 116).

Autorky rovněž uvádějí, že z povahy spolupráce vyplývají podmínky její efektivity jako existence společného cíle, rovnoprávnost členů týmu, každý účastník se podílí na dosažení cíle, skupina sleduje všechny společné procesy, využívá dovedností jedinců a snaží se řešit konflikty mezi účastníky týmu. Školský management může týmové práce využít a směřovat učitele na zlepšené práce školy, rozvoje pedagogů, hodnocení práce, rozhodování o chodu školy (Vališová, Kasíková, 2007).

Ze škol víme, že spolupráce funguje především mezi vyučujícími podobných předmětů. V praxi tak spolupracují nejvíce v kabinetech, které jsou zaměřeny například na přírodní vědy, společenské vědy, apod.

Autorky k tomu uvádějí, že v České republice se týmová práce využívá především u podobných vyučovaných předmětů týkajících se stejného oboru v takzvaných předmětových týmech. Mimo tyto předmětové týmy je spolupráce méně častá. V poslední době však přibývá spolupráce pedagogů v rámci projektů, díky kterým škola získává finanční prostředky nad rámec rozpočtu kraje (Vališová, Kasíková, 2007).

Je tedy zřejmé, že týmová práce, tak jak ji mnozí znají z běžných firem, se poměrně dost odlišuje od týmové práce v rámci škol.

2 VÝZKUMNÝ DESIGN

V této kapitole si popíšeme design provedeného výzkumu a to od přípravné fáze, kde probereme otázky etické, finanční a časové náročnosti, přes fázi sestavování ohniskové skupiny a problematiku s tím spojenou až do fáze stylu vedení ohniskové skupiny. Veškeré tyto části jsou obohaceny o nezbytná teoretická východiska vycházející z publikace Davida L. Morgana Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Nutno dodat, že v této části práce budu z valné většiny vycházet ze své předešlé diplomové práce, která se zabývala otevřenými a nízkoprahovými kluby. Přestože téma bylo rozdílné, tak k výzkumu jsem použil rovněž ohniskové skupiny.

2.1 Přípravná fáze výzkumu

V rámci přípravné fáze, jak uvádí Morgan, je nutné zvážit faktory, jež ovlivňují proces plánování. Patří sem otázky etické, časová tíseň a rozpočet (Morgan, 2001). Všechny tyto otázky si probereme v následujících částech práce. Jejich řešením jsem se zabýval před samotným začátkem výzkumu, jelikož musely být vyřešeny pro jeho zdárný průběh a minimalizaci faktorů, které by mohly výzkum negativně ovlivnit.

2.1.1 Etické otázky výzkumu

Z hlediska etického jde například o to, zda budou účastníci ohniskové skupiny nahráváni, či nikoliv. Pakliže ano, tak zdali budou vědět o pořizování obrazového či zvukového záznamu. Je zřejmé, že pořizování záznamu může působit problémy z hlediska obav účastníků o jejich soukromí a z hlediska možného zneužití záznamu v případě

výpovědi o některých nedostatcích v jejich práci, popř. o nedostatcích v komunikaci na škole, kde působí. V krajním případě by se mohli obávat i o své místo či o odebrání dotace na jejich působení v dané základní škole. Jak již bylo uvedeno, většina speciálních pedagogů, kteří působí na základních školách, je financována z dotací a evropských sociálních fondů.

Nepořízením záznamu bychom však byli odkázáni pouze na poznámky z průběhu ohniskové skupiny a zcela bychom si znemožnili pozdější přepis kompletního záznamu s možností další analýzy. Z těchto důvodů jsme se rozhodli pro záznam na mobilní telefon s formátem, který dále můžeme zpracovávat v notebooku. Abychom předešli zmíněným obavám účastníků, byli všichni předem obeznámeni s tím, že jde o záznam výhradně pro výzkumné potřeby a následně bude smazán. Ve všech prepisech ze záznamu byly vypuštěny informace o konkrétním jménu účastníka ohniskové skupiny a rovněž tak informace o názvu konkrétní školy, včetně jejího umístění a zřizovatele.

Abychom však nepřišli o přehled, z jaké školy ten který pedagog pochází, a abychom mohli srovnávat např. počet dětí zařazených do programu s velikostí úvazku pedagoga, byly školy označeny názvy Škola01, Škola02, ...atd. Speciálním pedagogům (jedná se převážně o ženy) jednotlivých škol byla přidělena označení SPEC01-1, SPEC01-2, SPEC02-3, ...atd. Kde první dvojčíslí za zkratkou SPEC označuje příslušnost k dané škole a číslo za pomlčkou označuje toho kterého pedagoga (to pro případ, že jeden speciální pedagog působí na dvou školách).

Uveďme příklad. Základní škole U Obory bylo přiřazeno číslo 1, má tak označení Škola01. V této škole působí jako speciální pedagog Mgr. Veselá, ta je pak v textu označována jako SPEC01-1. Mgr. Veselá působí také na škole Náměstí Bratří Jandusů, které jsme přiřadili číslo 2

(v textu bude tato škola označována jako Škola02). V případě, že se paní magistra vyjadřuje k této škole, je označována jako SPEC02-1. První číslo nám říká, o jakou jde školu, a druhé číslo, o jakou jde osobu.

Toto označení není použito pouze v konkrétních materiálech, které jsou součástí příloh. Zamezí se tak zneužití těchto materiálů, kdy by mohlo být zpětně dekodováno, jaká škola se skrývá pod tím kterým číselným označením.

Uvedená speciální pedagožka a uvedené školy nejsou součástí výzkumu. Na těchto školách probíhal pouze předvýzkum. Je to z toho důvodu, že speciální pedagožka je placena z grantu, který jsem napsal já a výpovědi by tak nemusely být objektivní. Role vedoucího projektu, zástupce ředitele a tazatele považuji za navzájem neslučitelné, proto jsem tyto školy do výzkumu nezařazoval.

Poměrně jasně o důvěrnosti a zachování anonymity pojednává Švaříček: „*Důvěrnost (confidentiality) znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu.*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, str. 45).

2.1.2 Časová tíseň

Další z otázek, kterou jsme si museli zodpovědět, je, kolik času na realizaci výzkumu máme, respektive kolik času na realizaci výzkumu potřebujeme. Vzhledem k tomu, že se jednalo o výzkum na základních školách, bylo by problematické začít s výzkumem před listopadem. O prázdninách je většina speciálních pedagogů na dovolených, v září se školy rozjíždějí a jejich zaměstnanci mají mnoho práce s přípravami všech akcí a koncem října končí uzávěrka většiny grantů na další kalendářní rok. Z těchto důvodů jsme měli čas na realizaci výzkumu

prakticky od listopadu do konce ledna. Konec ledna měl poskytnout dostatečný čas na zpracování výsledků výzkumu, na přepis diskusí do textové podoby, na analýzu a na celkové zpracování. Bohužel, jak se ukázalo později, předpoklady byly příliš optimistické a výsledky není možné zpracovat v tak krátkém časovém úseku.

První setkání s ohniskovou skupinou jsme zaměřili na seznámení účastníků a nastínění témat, o kterých jsme při následujících setkáních diskutovali. Pakliže chceme docílit toho, aby diskuse plynula bez zábran, je nutné vzájemné důvěry mezi zúčastněnými. V této fázi jsme ponechali otevřenu otázku, kolikrát se ohnisková skupina (popř. skupiny) sejde. Vzhledem k tomu, že chceme použít volnější vedení skupiny (tj. menší strukturovanosti), aby bylo možné nahlížet na zkoumaný problém v širším měřítku, není možné předem říct, kolikrát se budou muset skupiny sejít, aby danou problematiku vyčerpaly. Předpokládejme však přibližně dvě setkání po cca dvou a půl hodinách včetně přestávky.

2.1.3 Finanční náklady

Při kvalitativním zkoumání pomocí ohniskových skupin tvoří největší náklady platy moderátorů a účastníků, cestování do místa výzkumu, pronájem místností pro jejich konání, zhotovení a přepis nahrávek (Morgan, 2001).

Abychom náklady minimalizovali, moderoval jsem skupiny sám. Vzhledem k charakteru výzkumu a vzhledem k tomu, že mám absolvován výcvik ve skupinové psychoterapii- model SUR³, nebyl to pro mě

³ Zkratka SUR je označení pro psychoterapeutické výcviky dynamického typu. Písmena ve zkratce jsou odvozena od zakladatelů tohoto typu výcviku, konkrétně jde o Skálu, Urbana a Rubeše.

problém. Výcvik SUR zde neuvádím proto, abych ztotožňoval psychoterapeutické a ohniskové skupiny, nýbrž proto, že díky těmto zkušenostem umím lépe oddělovat to, co vyplývá ze skupiny, a to, co je mým subjektivním pocitem. Výzkum jsme koncipovali tak, že pro samotné členy ohniskové skupiny by měl být přínosem. Dozvědí se více o jiných školách a rozšíří si obzory v oblasti, které se věnují. Tím pádem jsme speciální pedagogy motivovali k účasti na skupinách bez finančního honoráře.

Místem, kde se jednotlivá sezení odehrávala, byly samotné školy. Účastníci tak měli možnost vidět vybavení ostatních škol a místností, ve kterých jejich kolegové působí. Sezení zaměřených skupin se odehrávala v odpoledních hodinách tak, aby nenarušila provoz škol. Tím jsme finanční náročnost zcela minimalizovali.

2.2 Vytvoření ohniskové skupiny

Velká část autorů píšících o ohniskových skupinách se shoduje na tom, že plánování projektu s ohniskovou skupinou představuje mimo jiné i celou řadu rozhodování o způsobu, jakým bude probíhat sběr údajů. Vzhledem k jejich vlivu na povahu údajů se první rozhodnutí týká toho, kdo bude účastníkem skupiny. Další rozhodnutí má určit, jakou míru strukturovanosti bude skupina vykazovat, a to včetně intenzity moderátorových zásahů do průběhu diskuse. Poté následují další rozhodnutí - ohledně velikosti skupiny, počtu skupin v celém projektu atd. (Morgan, 2001).

Ale jsou nějaká konkrétní pravidla, která je nutná dodržet? Na tuto otázku nám nejlépe odpoví citace od L. V. Morgana: „*Během let bylo vypracováno mnoho "empirických pravidel", která se snažila zachytit*

nejobvyklejší volby, které musí badatelé provést s ohledem na každé z těchto rozhodnutí (Morgan, 1992a). Podle těchto empirických pravidel projekty ohniskových skupin nejčastěji:

- a) používají jako účastníky homogenní skupinu lidí navzájem neznámých,*
- b) spoléhají na relativně strukturovaný rozhovor s vysokou mírou moderátorova angažmá,*
- c) mají v jedné skupině šest až deset účastníků,*
- d) mají na jeden projekt průměrně tři až pět skupin.*

Naneštěstí se někteří lidé chovají, jako kdyby tato pravidla, vycházející čistě ze zkušenosti, konstituovala standard práce s ohniskovými skupinami. Namísto toho by měla být vnímána jako popisný přehled způsobů, jakými se s nimi často pracuje. Ve skutečnosti však většina projektů obsahuje takové prvky, kterým je potřeba věnovat větší pozornost, a projekty, které by splňovaly všechna tato čtyři kritéria, jsou jen velmi zřídka“ (Morgan, 2001, str. 50).

Přestože uvedená čtyři pravidla vycházejí čistě ze zkušenosti a nejsou standardem, jak již bylo uvedeno, považujeme za důležité je zodpovědět. Mimo jiné pro případ, kdyby v budoucnu chtěl někdo jiný výzkum zopakovat nebo na něj navázat či ho rozšířit, a došel by k jiným závěrům. Následně by tak mohl hledat příčiny například v jiné dynamice skupiny, která může být způsobena velikostí skupiny, její jinou homogenitou nebo rozdílnou strukturovaností vedení rozhovoru ze strany moderátora.

2.2.1 Homogenita skupiny a problematika výběru

Stejnorodost skupiny (neboli homogenita) vyjadřuje, nakolik jsou v dané skupině lidé podobného zaměření a podobných hodnot. Ohniskové

skupiny, které jsme použili ve výzkumu, byly homogenními, jelikož šlo o lidi stejné profese. Nikdo vyjma speciálních pedagogů a moderátora (mě) se ohniskových skupin neúčastnil.

Je to právě tato homogenita, která umožňuje snazší, plynulejší a volnější konverzaci mezi účastníky ve skupině, usnadňuje analýzy, které zkoumají rozdíly v perspektivě mezi jednotlivými skupinami. Pokud by například rozdíly pohlaví ovlivnily buď pocit bezpečí účastníků v diskusi, nebo výzkumníkovu schopnost tvořit smysluplná srovnání, pak by bylo dobré vytvořit oddělené skupiny mužů a žen - to znamená segmentaci podle pohlaví (Morgan, 2001). V našem výzkumu však byly především ženy a v případě mužů šlo o muže se stejnou profesí, takže jsme k segmentaci nepřistoupili.

Segmentaci, dle dalších znaků jako by byla třeba délka praxe či VŠ, kterou měli speciální pedagogové absolvovanou, jsme nepovažovali pro účely tohoto výzkumu za potřebnou.

Původně jsme plánovali pro celý výzkum jednu ohniskovou skupinu, avšak vzhledem k zájmu potencionálních účastníků, byly nakonec vytvořeny skupiny dvě. Rozdělení do těchto dvou skupin proběhlo dle jednoduchého klíče. Někteří účastníci se navzájem znali např. ze škol, společných školení, supervizních sezení apod. Jiní z účastníků se viděli zcela poprvé. Skupiny byly sestaveny tak, aby se jejich účastníci znali co nejméně. Předchozí známost by mohla vést ke koaliciím a narušení objektivitu výzkumu.

A proč zrovna toto dělení? Zvyklostní pravidlo dává přednost lidem, kteří se neznají, protože ačkoli lidé, kteří se znají, mohou konverzovat uvolněněji, je to často tím, že vycházejí z určitých daných předpokladů, které jsou však přesně tím, co chceme zjistit (Agar a MacDonald, 1995). Tento problém je dokonce ještě vážnější, pakliže

premisy mezi známými lidmi obsahují i neviditelné hranice kolem témat, o nichž se mlčky shodli, že o nich nebudou mluvit (Morgan, 2001).

Někteří autoři uvádí, že předpoklad nutnosti eliminace vzájemné známosti v ohniskové skupině je mýtus (Morgan a Krueger, 1993). Ve skutečnosti společenskovední badatelé rutinním způsobem vedou ohniskové skupiny v organizacích a jiných přirozeně vznikajících skupinách, v nichž je vzájemná obeznámenost lidí nevyhnutelná. Navíc může práce s lidmi, kteří se již znají, pomoci badateli překonat problém sebeodhalení (Jarret, 1993). Skutečným problémem je, že neznámí a známí lidé mohou vyvolat ve skupině odlišnou dynamiku, která může badatele vést k různým volbám v závislosti na povaze cílů výzkumu (Morgan, 2001).

2.2.2 Strukturovanost vedení skupiny

Do této části nespadá jen míra strukturovanosti skupiny, jak by název napovídal, nýbrž i standardizace a míra zapojení moderátora.

Standardizace interview se týká toho, zda budou kladeny ve všech skupinách tytéž otázky - to znamená, do jaké míry bude obsah interview předem daný či naopak flexibilní. Zapojení moderátora se vztahuje k řízení dynamiky ve skupině, to znamená, do jaké míry bude moderátor buď diskusi usměrňovat, nebo v ní naopak povolí relativně velkou volnost účastníků (Morgan, 2001).

Základní téma (otázky) byla u nás pro obě dvě skupiny stejné, tj.: „Jak probíhá komunikace s vedením a učiteli na škole, kde působíte?“. Další z otázek pak: „Kdo se podílí na rozhodování, které dítě bude ve vaší péči?“.

Avšak konkrétní otázky v průběhu zaměřené skupiny se lišily v návaznosti na vývoji skupin.

Vzhledem k tomu, že účastníci skupin měli rozdílné zkušenosti z jednotlivých škol, nechávali jsme diskusi poměrně volnou a nesnažili se do ní příliš zasahovat. Výjimky nastaly v situacích, kdy hovořila jen část účastníků a ostatní pasivně přihlíželi. V tomto případě jsme požádali i další o jejich názor. Do diskuse jsme zasáhli i v případě, že se někdo vyjadřoval velmi obecně, pak byl námi požádán o upřesnění. Obdobně i v situaci, kdy ostatním nebylo známo, co ten daný pedagog svým vyjádřením myslí.

Základní pravidla vedení skupinového interview, uvádí ve své publikaci Hendl. Jelikož tato pravidla byla zařazena na začátek každé skupiny, věděli její účastníci, že je žádoucí i nesouhlasit s druhými a být otevření. Hendl konkrétně uvádí: „*Moderátor popíše základní pravidla:*

1. *Chceme, aby vždy mluvil jeden z vás.*
2. *Nejde o špatné nebo dobré odpovědi. Všechno je zajímavé.*
3. *Je vhodné i nesouhlasit, každý má nějaké mínění.*“ (Hendl, 2008, str. 183).

Na konci sezení proběhly vždy shrnující otázky. Mezi těmi byla i otázka, která témata považují za důležitá a mají výrazný vliv na jejich práci. Shrnující otázky považují za stěženi jak Hendl (2008) tak i Morgan (2001).

2.2.3 Počet účastníků ve skupině a počet skupin

Množství informací, kterým každý z účastníků má do skupiny přispět, je hlavním faktorem při volbě velikosti skupiny. Nemají-li účastníci na předmětu výzkumu příliš velký zájem, mohlo by být v malé skupině obtížné dosáhnout nějaké smysluplné diskuse. Dalším klíčovým faktorem je, kolik detailů potřebujeme od účastníků získat. Malá skupina

v sobě nese riziko menší produktivity, neboť velmi citlivě reaguje na dynamiku mezi účastníky. Fungování skupiny jako celku by mohlo být například snadno narušeno skupinkami přátel či různými "experty" v oboru nebo nespolupracujícími účastníky. Malé skupiny proto fungují nejlépe, pokud mají účastníci na předmětu výzkumu velký zájem a pokud jeden druhého respektují (Morgan, 2001). Z těchto důvodů jsme upřednostnili rozdělení do skupin tak, aby se účastníci neznali. Rovněž jsem z výše zmíněných důvodů nezařadil do skupin zájemce, který poskytuje supervize pro speciální pedagogy, a tak by ho brali jako experta. Zájem účastníků na předmětu výzkumu byl zajištěn tím, že většina z nich měla práci na dobu určitou, a sdílení informací s kolegy o jiných školách tak pro ně bylo přínosem.

Dále Morgan (2001) říká, že větší skupiny mají jiné specifické problémy, které je mohou omezovat. Vždycky je obtížnější řídit diskusi ve větší skupině, a to platí zejména v případě, jsou-li účastníci na problému příliš zainteresováni. V praxi se může přihodit, že se velké skupiny roztříští na menší diskusní skupinky mezi sousedy, nebo se může stát, že si účastníci budou skákat do řeči a hovořit zároveň. Každý z těchto problémů znamená ve svém důsledku ztrátu údajů, protože takovou konverzaci je velmi obtížné zvukově zaznamenat. Následkem toho větší skupiny obvykle vyžadují vyšší stupeň moderátorova zapojení a je zapotřebí velice zkušený moderátor, který by byl schopen kontrolovat skupinu, aniž by se přitom neustále snažil udržet disciplínu. Jak však bylo řečeno již dříve, taková vysoká míra moderátorovy angažovanosti není pro některé výzkumné účely vůbec žádoucí. Jedním z praktických činitelů, který je zapotřebí vzít v úvahu, je skutečnost, že ať je zvolena jakákoli velikost skupiny, je důležité vybrat více lidí, aby nahradili ty, kteří se případně nedostaví. Praktická zásada praví vybrat o 20% účastníků více (Morgan, 2001).

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, nejprve jsme provedli tzv. předvýzkum, ve kterém jsem komunikoval se speciální pedagožkou na škole, kde jsem působil. V rámci tohoto předvýzkumu jsem se ji ptal na obdobné otázky, jako následně účastníků ve skupině. Jak se jí pracuje na obou dvou školách, jaké jsou mezi nimi rozdíly, kdo se podílí na rozhodování, které dítě bude v její péči, jak s ní komunikují vyučující, atd. Následně mě zajímalo, které ze zmiňovaných faktorů považuje za nejdůležitější pro svou práci. Vycházel jsem zde z Morgana (2001) který tvrdí, že nejzákladnější metodou determinace témat, která účastníci považují za důležitá, je přímo se jich na to zeptat.

Po zkušenostech z předchozího výzkumu, ve kterém jsem zkoumal vedoucí otevřených a nízkoprahových klubů, jsem se rozhodl pro dvě skupiny.

Oslovit jsem tak plánoval 24 základních škol z Prahy a Středočeského kraje. Započtu-li Morganových 20% odpadlých, jsme na požadovaných číslech.

Problém nastal při praktické realizaci, školy sice reagovaly kladně na záměr výzkumu, ale žádného speciálního pedagoga neměly. V předchozích kapitolách jsem uvedl, že v rámci poslední grantové výzvy „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ bylo zapojeno 28 škol v Praze a 17 škol ve Středočeském kraji, další školy mají speciálního pedagoga v rámci projektu Praha- Adaptabilita. Nalézt 24 ochotných škol a jejich speciálních pedagogů mi připadalo snadné, avšak ochota se zapojit nebyla příliš vysoká. Dospěl jsem tak ke konečným 15 speciálním pedagogům, které jsem rozdělil do dvou skupin. Přestože se jednalo o 15 speciálních pedagogů, škol ve výzkumu bylo 18, jelikož někteří speciální pedagogové působí na více pracovištích. Skupiny jsme rozdělili rovnoměrně z pohledu počtu škol, ale nerovnoměrně z pohledu počtu speciálních pedagogů. V první skupině (označované písmenem A) bylo

devět speciálních pedagogů z devíti škol. Ve druhé skupině bylo zastoupeno rovněž devět škol, ale pouze šest speciálních pedagogů. Jde o to, že tři z nich pracovali na dvou školách.

2.3 Analýza a interpretace údajů

Základem interpretace dat z ohniskových skupin je, jak praví Morgan (2001), rozlišování mezi tím, co bylo pro účastníky zajímavé, a tím, co považovali za důležité. Z dlouhé diskuse o nějakém z problémů můžeme indikovat zájem účastníků, není to však totéž jako říct, že tento problém považovali za důležitý. Z krátké diskuse na dané téma můžeme také indikovat, že je pro účastníky toto téma nezajímavé, rozhodně ale nemůžeme říci, že toto téma považovali za nedůležité (Morgan, 2001).

Z výše popsaných důvodů jsme ponechávali stranou dobu diskuse nad jednotlivými tématy.

Morgan (2001) uvádí, že nejzákladnější metodou determinace témat, která účastníci považují za důležitá, je přímo se jich na to zeptat. Mnoho průvodců rozhovoru proto předpokládá konečnou analýzu a interpretaci dat položením závěrečného dotazu, který má za cíl přimět účastníky, aby určili podle jejich názoru nejdůležitější diskusní prvek v právě proběhlém rozhovoru. Jako návrh zde předkládá jednotlivá témata seřadit do seznamu, z kterého účastníci určí, které téma pro ně bylo jak důležité. Bez ohledu na specifickou techniku je základním poselstvím řečeného, že zjištění toho, co účastníci považují za důležité, by mělo být začleněno do sběru dat samotného a nikoli ponecháno stranou k analýze post hoc speculatio (Morgan 2001).

Z tohoto důvodu byla do koncepce všech ohniskových skupin začleněna, stejně jako při předcházejícím výzkumu, závěrečná otázka:

„Co považujete za nejdůležitější z toho, co jsme dnes probrali?“ Vyjma této otázky byl dán účastníkům po ukončení druhého setkání obou skupin seznam témat, která byla probírána. V tomto seznamu měl každý označit tři, jež považuje pro práci v klubech za nejdůležitější (viz. Tab.1).

Morgan (2001) dále uvádí tři základní faktory, které ovlivňují množství důrazu kladeného na dané téma:

- 1) kolik skupin téma zmínilo,
- 2) kolik lidí v rámci každé skupiny zmínilo toto téma,
- 3) kolik energie a entusiasmů téma mezi účastníky vyvolalo.

Nejlepší důkazy toho, že téma si zaslouží, aby bylo zdůrazněno v závěrečné zprávě, vychází z kombinace všech těchto tří faktorů známé pod pojmem "validace od skupiny ke skupině". Pro jakékoliv téma znamená validace od skupiny ke skupině to, že kdykoli se objeví, vytvoří konzistentní úroveň energie mezi konzistentní proporcí účastníků napříč téměř všemi skupinami. Projekt může například vykazovat validaci od skupiny ke skupině tím, že dané téma konzistentně vykazuje buď vzrušení, nebo nudu, buď konsensus, nebo kontroverzi atd. Některé projekty navíc vykazují větší míru validace od skupiny ke skupině, kdy skoro všechny skupiny sdílejí podobné reakce napříč téměř všemi tématy, o nichž vedou diskusi (Morgan, 2001).

První z faktorů (v kolika skupinách se téma zmínilo) nelze vzhledem ke dvěma skupinám považovat za příliš vypovídající.

A jak jsme tedy s daty, jež jsme pořídili prostřednictvím ohniskových skupin, pracovali? Prostřednictvím otevřeného kódování jsme identifikovali základní pojmy a kategorie analyzovaných skupinových rozhovorů. Tato identifikovaná témata byla nabídnuta účastníkům ohniskových skupin, aby z nich vybrali ta, která jsou dle jejich názorů důležitá. Konkrétní způsob nabídnutí byl již upřesněn na

začátku této podkapitoly. Výsledek, který jednotlivé kategorie obdržely, nabízí tabulka (Tabulka č. 1).

Téma	Počet hlasů
Individuální přístup	15
(Ne)jistota dalšího působení speciálního pedagoga na ZŠ	13
Komunikace a spolupráce s učiteli	12
Spolupráce s rodiči	12
Spolupráce s vedením školy	11
Vyučující cizích jazyků	10
Prostor pro práci se žáky (soukromí)	9
(Ne)možnost ovlivnit počet žáků ve třídě s integrovaným dítětem	8
Administrativa	6
Možnost odmítnout nemotivovaného žáka	5
(Ne)respektování navrženého individuálního plánu	4
Možnost dalšího vzdělávání	3

Tabulka č. 1: Důležitost témat dle účastníků ohniskových skupin.

Z témat, která obdržela více hlasů, byly vytvořeny podkapitoly, které jsou prezentovány v dalších částech této práce. Tabulka neobsahuje témata, o kterých se diskutovalo, ale účastníky byla vnímána jako okrajová, popř. obdržela 2 hlasy a méně.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 ŠKOLY V RÁMCI VÝZKUMU

3.1 Velikost a zaměření škol

Jak bylo uvedeno v předchozích částech práce, výzkum byl zaměřen na klasické základní školy. Do výzkumu tak nebyly začleněny školy speciální ani školy praktické. Tento výběr byl naprosto úmyslný, jelikož záměrem nebylo sledovat práci speciálního pedagoga na praktických školách, popř. na školách speciálních, nýbrž zmapovat působení speciálních pedagogů na běžných základních školách.

Z důvodu tendencí integrovat co nejvíce dětí do běžných základních škol stoupá potřeba těchto škol v oblasti speciální pedagogiky, ale odborníci jsou pro ně v podstatě nedostupní. Návštěva speciálního pedagoga z pedagogicko-psychologické poradny jednou týdně dostičuje maximálně na konzultace s výchovným poradcem.

Velikost škol nebyla předem daná, avšak vzhledem k tomu, jaké jsou nastaveny podmínky pro získání prostředků na speciálního pedagoga z fondů, byly všechny školy spíše větší s prvním i druhým stupněm. Nejčastěji se jednalo o školu s dvěma až třemi paralelními třídami a počtem kolem 25 žáků na třídu.

Celkový počet žáků ve škole byl od cca 350 do cca 750. Přesné počty neuvádím z důvodu, aby nemohly být jednotlivé školy a na nich působící speciální pedagogové identifikovány. Za podstatné považuji zde zmínit, že menší školy měly speciálního pedagoga pouze na částečný úvazek. Poměrně častým jevem je, že speciální pedagog působí v rámci více projektů na různých školách, nebo v rámci jednoho projektu na dvou až třech školách.

Dá se tedy říci, že výzkum se zaměřil na střední a velké školy v Praze a ve Středočeském kraji. Co se týče Středočeského kraje, jednalo se o školy v dojezdové vzdálenosti od Prahy. Většina škol měla společné problémy, které se týkají prudce se zvyšujícího počtu žáků. Jak Praha, tak Středočeský kraj na tento problém reagují přístavbami tříd a zvyšujícím se počtem žáků ve třídách. Neuvědomují si však, že tento trend vyžaduje i navýšení kapacit školních jídelen, tělocvičen a kapacit pedagogicko-psychologických poraden.

3.2 Počet učitelů na školách zapojených ve výzkumu

Tato kapitola byla zařazena z důvodu, abychom ilustrovali, s kolika kolegy musí být speciální pedagog ve styku. Jestliže do školy dochází speciální pedagog z pedagogicko-psychologické poradny, tak zná vedení školy a výchovného poradce. V lepším případě zná také vyučujícího, který má ve své třídě větší množství integrovaných žáků. Z hlediska nízké četnosti jeho návštěv není možné ani žádoucí, aby znal celý pedagogický sbor.

Pakliže je však pedagog přímo na škole, je žádoucí, aby znal všechny pedagogy. V případě, kdy nepracuje zrovna se žáky, měl by provádět depistáž v jednotlivých třídách. U žáků s poruchami učení je dobré aktualizovat individuální vzdělávací program, se kterým musejí být obeznámeni i vyučující, kteří žáka vyučují. Mnohdy se stává, že i vyučující potřebuje odbornou radu, jak s daným žákem pracovat.

Jak jsme si uvedli v předchozí podkapitole, do výzkumu se zapojili speciální pedagogové ze středně velkých a velkých škol. Pod pojmem velká škola může každý spatřovat něco jiného, proto nyní upřesňujeme i počty pedagogů.

Nejnižší počet vyučujících byl 27, k tomu se však musí přičíst vychovatelky, jedna asistentka a vedení školy. Na největší ze škol, které byly v rámci výzkumu, bylo 53 vyučujících. Zde je nutné uvést, že se jedná o fyzické osoby, nikoliv o přepočtené úvazky. V čísle jsou tak zahrnuti i vyučující, kteří učí například jenom jeden z výběrových jazyků a do školy docházejí na 6 hodin týdně. Pakliže speciální pedagog pracuje s dítětem, které má poruchy učení, musí v rámci své práce komunikovat i s tímto vyučujícím. Například dyslektici mají se zavedením povinného druhého cizího jazyka právě velký problém. K tomuto tématu je věnována jedna z podkapitol výzkumu, jelikož jazykáři se stali samostatným tématem (viz. tabulka č. 1).

3.3 Předchozí působení speciálního pedagoga na školách

Nadpis by možná mohl mást, v této části nejde o to, jestli speciální pedagogové, kteří byli v ohniskové skupině, působili předtím na jiných školách, ale o to, jaké měly školy zkušenosti s působením speciálního pedagoga před projektem.

Všechny školy, které se účastnili výzkumu, spolupracovali a spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou pro danou oblast. Většina z nich si práci pochvaluje, ale dodává, že vytíženost poraden je veliká. V případě, že požádají o diagnostiku dítěte, je čekací doba i tři měsíce, což je problematické. S působením speciálního pedagoga přímo na škole mělo z minulosti zkušenost 8 škol. Ve všech případech šlo o projekty, které byly v minulosti hrazeny z evropských fondů. Zbylé školy předchozí zkušenost neměly.

Vyjma dvou škol, mají všechny ostatní speciálního pedagoga na dobu určitou, ale uvítali by, kdyby to bylo jinak.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumu se zúčastnilo patnáct speciálních pedagogů z osmnácti škol. Ve valné většině šlo o speciální pedagožky, ale pohlaví nepovažujeme v tomto výzkumu za podstatné, proto zůstáváme u ustáleného spojení speciální pedagog. Účastníci výzkumu byli rozděleni do dvou ohniskových skupin, ve kterých diskutovali na zadané téma. Výsledky ohniskových skupin byly následně zpracovány a nabízíme je v této části práce. Jednotlivé podkapitoly jsou pojmenovány dle hlavních témat, které vyplynuly z diskusí (viz. tabulka č. 1). Některé kapitoly jsou uvozeny autentickými výroky účastníků zaměřených skupin, v jiných kapitolách jsou skupiny výroků vybrány dle probíraného tématu a následuje jejich stručný rozbor.

Za každou citací v textu je autor uveden pod označením, které je použito v celé práci. Jak již bylo vysvětleno v předchozích částech, místo jmen bylo speciálním pedagogům (jedná se převážně o ženy) jednotlivých škol přiděleno označení SPEC01-1, SPEC02-2, SPEC03-3, atd. Kde první dvojčíslí za zkratkou SPEC označuje příslušnost k dané škole a číslo za pomlčkou označuje toho kterého pedagoga (to pro případ, že jeden speciální pedagog působí na dvou školách). Číslo v závorce nám pak ukazuje, o kolikátý výrok daného účastníka během skupiny šlo. Poté následuje pomlčka a označení skupiny A, B a číslo, které nám říká, o kolikáté jde setkání dané skupiny (např. A1 nám vyjadřuje, že jde o první diskusi se skupinou označovanou písmenem A).

4.1 Individuální přístup

Jako naprosto klíčové téma označili účastníci výzkumu potřebu individuálního přístupu k žákovi. Toto téma se objevilo ve všech

skupinách a při různých otázkách. Sami speciální pedagogové ho považují za klíčové. V kapitole 1.2 zaznělo, že nejčastější aktivitou speciálního pedagoga na základní škole je intervenční činnost. Proč by ale tato dlouhodobá práce s dítětem nemohla být skupinová?

„Po dvou měsících jsem se věnovala pouze práci se žáky, problém byl, že po mě chtěli stále vyšší čísla. Představa učitelek byla taková, že když už naruším hodinu odchodem žáka, tak si mám vzít všechny čtyři, kteří mají poruchy učení. Vysvětlit, že chci pracovat s jedním, nebylo možné.“

SPEC04-4 (9)-A1

„U nás to nebyly učitelky, ale vedení. Tlačili mě k vykazování vysokých čísel. Když jsem nechtěla podvádět, musela jsem mít 4 děti najednou. Stejně se pak věnuji každému jen čtvrtinu času a není to tak efektivní, jako kdybych je měla každého zvlášť.“

SPEC07-7: (12)-A1

„Problém je, že dvě děti, které mají dyslexii, tak se nemohou brát jako totožné. Na každé musíš uplatnit něco jiného. Když s nimi děláš najednou, tak jedno chce dělat to, co druhé, protože mu to jde a předčí ho. Jenže to druhé dítě to přestane bavit. Nejradši bych dělala s každým zvlášť.“

SPEC10-10: (6)-B1

Z výroků je patrné, že potřeba individuálního přístupu je veliká. Většina speciálních pedagogů v rámci projektů byla nabádána, aby se věnovali co největšímu počtu dětí. Problém je, že školy jsou rády, když

získají speciálního pedagoga alespoň skrz granty a následně musí vykazovat poměrně vysoká čísla pro příslušné granty.

„Neštvte mě ani ta nejistota práce, jako to vykazování žáků. Vedu si několikanásobnou evidenci. Jednu pro sebe, tam mohu napsat vše. Druhou pro rodiče, tam píšu to, co je přístupné pro ně. Potom mám evidenci, kterou nechám ve škole pro potřeby školy a další evidenci mám pro případ kontrol z EU. Vezměte si, když máte denně pracovat s dvanácti dětmi, kolik strávíte administrativou. Sjednotit evidenci neumím a pracovat s méně dětmi nepřipouští projekt.“

SPEC03-3: (3)-A2

„U nás mě tlačil k vykazování samotný projekt. Nevím, jestli to byla chyba toho, kdo to napsal, nebo to jinak nešlo, ale musela jsem pracovat se 150 dětmi za dva roky, což sice nevypadá jako velké číslo, ale na středně velkou školu je to fakt moc. Šlo o prakticky všechny děti s poruchami.“

SPEC01-1: (10)-A1

„Připadá mi to trochu nesmyslné. Jelikož pedagogicko-psychologické poradny jsou narvané dětmi a nemají na ně čas, vymyslí se projekty, do kterých se zařadí tolik dětí, že na ně nemáte čas. Když chcete pracovat individuálně, tak musíte mít přesčasy, nebo nesplníte kvóty projektu?!“

SPEC02-2: (6)-A1

Většina speciálních pedagogů v rámci projektů byla nabádána, aby se věnovali co největšímu počtu dětí. Problém je, že školy jsou rády, když získají speciálního pedagoga alespoň skrz granty a následně musí

vykazovat poměrně vysoká čísla pro příslušné projekty. Následně jde tedy o kvantitu a ne o kvalitu a individuální přístup, o které by jít mělo především.

Přestože se velmi mnoho hovoří o inkluzi a malých kolektivech, nic nenasvědčuje tomu, že by k tomu spěl i legislativní a finanční rámec. Výzkum poukázal nejenom na tlak čísel vykazovaných pro granty, nýbrž i na vzrůstající počet žáků ve třídách. Pakliže má mít učitel individuální přístup a má ve třídě 34 žáků, není to v podstatě možné. Na tuto problematiku upozornilo ve výzkumu všech patnáct speciálních pedagogů. Někteří se s tím sice nesetkali přímo na škole, kde působí, ale slyšeli o tom od kolegů a známých z jiných škol.

„Na škole 15 je třída se 34 žáky, když v takto velké skupině máte 2 nadané žáky, 2 s poruchami chování a 3 s poruchami učení, máte jen malou šanci stihnout při výuce individuální přístup. Chodí za mnou většina vyučujících a omlouvají se, že to fakt nejde. Doopravdy nevím, co jim mám na to říct.“

SPEC15-14: (7)-B1

„U nás je to s těmi počty lepší. Ředitelka se snaží mít třídy do 23 dětí, ale někdy jí to zazlívá zřizovatel, prý kvůli financím. Vedle je jedna škola, co má děti i 31 ve třídě. Říká se, že nechtějí děti, které nejsou standartní. Prý na to nemají prostor a nemohli by se věnovat nadaným žákům, takže znevýhodněné děti prostě vyštípou.“

SPEC11-11: (5)-B1

Z výše uvedených výroků je patrné, že problém velkých tříd je v přímém rozporu se začleňováním znevýhodněných dětí. Školy, které se nacházejí v místech s vysokou developerskou zástavbou, většinou

nemohou řešit počet žáků ve třídě, jelikož řeší, aby se jim děti do školy vůbec vešly. To má přímý negativní dopad na žáky, kteří jsou zdravotně či sociálně znevýhodnění.

Přestože náš výzkum byl primárně zaměřen na komunikaci ve škole, týmovou spolupráci a tok informací. Jako zásadní se ukázal problém možnosti individuálního přístupu k žákovi. Nutno dodat, že je to pravděpodobně ovlivněno výběrem škol, které byly z dynamicky se rozvíjejících lokalit.

4.2 (Ne)jistota dalšího působení speciálního pedagoga na ZŠ

Problematika nejistoty dalšího působení speciálních pedagogů na základní škole se odrážela ve výzkumu ve dvou rovinách. Tou první je rovina samotných pedagogů, kteří jsou motivováni předvést, jak jsou pro školu užiteční, aby škola chtěla pokračovat v projektech. Druhou rovinou je nejistota dalšího působení speciálního pedagoga pro vyučující, kteří si díky tomu zachovávají odstup a paradoxně až nevyužívají jeho služby, z důvodu, že to v budoucnu nebude opět možné.

„U nás je perfektní komunikace s vedením, ale s některými kolegyněmi je to hrozné. Řekly mi, že proč se mají se mnou seznamovat, když jsem tu jen na rok a půl. Připadal jsem si, že jsem někde, kam nepatřím. Vždyť je možné, že se projekt prodlouží, nebo že na mě naleznou peníze někde jinde.“

SPEC01-1 (1)-A1

„Tak to já to mám opačně. Učitelky jsou v pohodě, naopak jsou rády, že mi dají pár dětí z hodiny, ale zástupce je mimo. Už mi párkrát naznačil, že jsou to vyhozené peníze a těší se, až ten nesmysl od výchovné poradkyně skončí. Komunikovat s ním nemá cenu.“

SPEC05-5 (1)-A1

„U nás jsem byla v projektu společně s psychologem, představili nás na pedagogické poradě a vysvětlili, že budeme ve škole několik dnů v týdnu po dobu dvou let. Na otázku co bude pak, nikdo neuměl odpovědět. Myslela jsem si, že když prokážeme, jak jsme pro školu užiteční, tak na nás seženou peníze. Když projekt skončil, poděkovali a vysvětlili, že peníze prostě nejsou. Nyní pracuji v XX, a i když mám o mnoho méně, tak jsem ráda, že nemusím nikomu nic dokazovat a mám jistotu práce. Po dobu projektu byla komunikace v pohodě jak s učiteli, tak s vedením.“

SPEC06-6 (1)-A1

„Já jsem v rámci projektu na dvou školách a v každé je to úplně jiné. V té první je vidět motivace, aby byl projekt prodloužen. Komunikují se mnou, mají pravidelné porady. Na škole 14 je pár dobrých učitelek, ale většina mě ignoruje a některé mi dávají sežrat, že mám o mnoho vyšší plat, než ony. Když jsem chtěla provést u nich ve třídě depistáž, řekly mi, abych si to odpustila, že je nebudu kontrolovat. Když jsem se jim to snažila vysvětlit, řekly, že dělat po dvaceti letech na rok a půl nějaké změny nebudou a abych šla otravovat někam jinam.“

SPEC-13/14-13 (1)-B1

Z výše uvedených výroků je patrné, že problematika nejistoty dalšího působení speciálních pedagogů na základní škole, se silně odráží ve vztahu některých pedagogů k projektu samému. Odmítání pomoci prostřednictvím depistáže (výrok SPEC-13/14-13 (1)-B1) může být jednak neznalostí pojmu „depistáž“ dané vyučující, ale jednak obava z něčeho nového, co by mohlo nějakou dobu fungovat a následně by nebylo. Na stejný problém upozorňují i další uvedené výroky a několik dalších výroků, které uvedeny nejsou. Jasně ohraničená doba působení

speciálního pedagoga na škole nastolila nejistotu, co bude potom. Některé z projektů s touto problematikou počítali, jiné nikoliv.

„Tak to u nás hned na začátku řekli rodičům i vyučujícím, že poslední dva měsíce budeme pracovat na manuálech, které jasně stanoví, jak pracovat s dětmi dále. V případě, že se jim povede sehnat prostředky, bude projekt pokračovat a když ne, tak budou docházet do pedpsych poradny.“

SPEC-12-12 (2)-B1

„..., pak řekli, že učitelé mají využívat konzultace se mnou, aby věděli po skončení projektu, jak s daným žákem pracovat, na co si mají dávat pozor a na co je nutné dbát při spolupráci s rodiči. Bylo to jasně dáno a každý tomu rozuměl.“

SPEC-08-08 (2)-A1

Speciální pedagogové, kteří byli na školách, kde bylo jasně stanoveno, co bude po ukončení projektu, se cítili lépe, než ti, kteří byli udržováni v naději, že se projekt možná prodlouží. Zároveň vyučující v těchto školách, dle výpovědí speciálních pedagogů, neměli obavy, co bude po ukončení projektu.

Jako doporučení lze tedy říci, že projekt by měl jasně stanovit, co bude po jeho dokončení. V dnešní době na to již mnohé projekty myslí a obsahují tzv. udržitelnost. Bohužel ta nespočívá v jejich budoucím pokračování, ale ve faktu, že projekt přinese užitek i do budoucna například tím, že učitelé se naučí, jak pracovat s dyslektiky, dysgrafiky, atd. Samotní speciální pedagogové jsou rádi, že po nich na škole něco zůstalo, co přineslo nejen prospěch těm, se kterými pracovali, ale i učitelům, kteří to mohou přenášet dál.

Otázka, jak ovlivnila práci speciálního pedagoga skutečnost, že ji má pouze na dobu určitou, by byla na samostatnou diplomovou práci. Ze

subjektivního hlediska většina pedagogů v rámci výzkumu vnímala tento fakt jako spíše motivační.

„Když jsem tu jen na necelé dva roky, tak ať na mě nezapomenou. Třeba jednou někomu nahoře dojde, že by to mělo být celoplošné.“

SPEC-5-5 (3)-A1

4.3 Komunikace a spolupráce s učiteli

„U nás je perfektní komunikace s vedením, ale s některými kolegyněmi je to hrozné. Řekly mi, že proč se mají semnou seznamovat, když jsem tu jen na rok a půl. Připadal jsem si, že jsem někde, kam nepatřím. Vždyť je možné, že se projekt prodlouží, nebo že na mě naleznou peníze někde jinde.“

SPEC01-1 (1)-A1

Tento výrok byl již v předchozí kapitole, ale jelikož je poměrně důležitý, uvedli jsme jím i tuto část.

V kapitole 1.4 jsme uvedli, jak je to teoreticky s komunikací mezi učiteli samotnými, mezi učiteli a vedením či mezi učiteli a poradenským pracovištěm školy. Škola by měla být vedena jako spolupracující tým, tím pádem by měla probíhat týmová práce, kterou se prolíná týmová komunikace. Ale je tomu opravdu tak? Přestože toto téma se mezi speciálními pedagogy umístilo až na třetím místě, co se důležitosti týče, pro naši práci je jedno ze stěžejních. Rozdíly v nastavení komunikace na jednotlivých školách jsme našli již v předchozí kapitole.

„Na škole, kde působím, je komunikace minimální. Některé vyučující si myslí, že odpoledne je synonymem posezení u kafe v teple domova. Když jsem s nimi chtěla diskutovat o nějakém žákovi, bylo to možné jen v době jejich pohotovosti. Vedení dost rezignovalo na porady.“

Vyjma čtvrtletních a pololetních žádné nejsou. První a druhý stupeň se mezi sebou prakticky nezná. Já pracuji převážně se žáky na prvním stupni, některé kolegy z druhého stupně ani po roce neznám. “

SPEC09-9 (1)-A1

„U nás je to obdobné, vedení se snaží nastolit jasná pravidla a řád pro výměnu informací, ale vyučující to dost odmítají. Pracovní dobu berou dobu výuky a tím to pro ně končí. Konzultovali by ideálně o přestávce.“

SPEC01-1 (3)-A1

„Mně připadá, že jak některé učitelky, tak i rodiče si myslí, že je to jako s opravnou. Párkrát mi dají dítě a myslí si, že jim ho vrátím opravené bez poruch učení a bez potřeby další péče. Když jsem zavedla čtyřstrannou dohodu, mezi žákem, mnou, vyučující a rodičem, vypadalo to, že mě nejprve přerazí rodič a potom učitelky.“

SPEC03-3 (4)-A1

Výše uvedené výroky ukazují na nenastavení jasných pravidel pro výměnu informací na zkoumaných základních školách. Je otázkou, jestli by se tato hypotéza potvrdila v rámci kvantitativního šetření na větším vzorku škol, ale účastníci ohniskových skupin se shodovali na nejasných pravidlech výměny informací. Přestože každá škola deklaruje, že má jak porady, tak i konzultace pro rodiče, v rámci interní komunikace mezi zaměstnanci to tak nevypadá.

Dalším alarmujícím zjištěním je, že někteří pedagogové se neorientují v tom, co a jak dělá speciální pedagog (viz. čtvrtý výrok SPEC03-3 v první skupině a některé další, např. SPEC-13/14-13 (1)-B1).

Na větších školách dochází až téměř k tomu, že se někteří pedagogové neznají mezi sebou (SPEC09-9 (1)-A1). Nejsou-li pak nastavena jasná pravidla pro výměnu informací, může docházet k mnohým omylům z neznalosti a ke stěžování práce nejen speciálního pedagoga.

Vzhledem k častým výrokům a nesnadné komunikaci s vyučujícími při prvních skupinách, připravil jsem si na druhé setkání otázku, jestli jsou na škole nastavená jasná pravidla komunikace s vedením, rodiči a učiteli. Stručný přehled uvádí tabulka č. 2.

Škola	Výměna informací s vedením	Výměna informací s vyučujícími	Výměna informací s rodiči
1	ANO	NE	ANO
2	NE	NE	ANO
3	ANO	NE	ANO
4	ANO	NE	ANO
5	NE	ANO	ANO
6	ANO	ANO	ANO
7	ANO*	ANO	ANO
8	ANO	ANO	ANO
9	NE	NE	NE
10	ANO	NE	ANO
11	ANO	NE	ANO
12	ANO	ANO	ANO
13	ANO	ANO	ANO
14	ANO	NE	NE
15	ANO	ANO	ANO
16	ANO	NE	ANO
17	ANO	ANO	ANO
18	ANO	ANO	ANO

*Výměna informací nastavena příliš direktivně

Tabulka č. 2: Nastavení výměny informací na školách z pohledu speciálních pedagogů.

Z tabulky jasně vyplývá, že nejméně definované nastavení výměny informací bylo právě s vyučujícími. Podle sdělení speciálních pedagogů nebyla jasně nastavena pravidla výměny informací u 50% zkoumaných škol. Z výpovědí pak vyplývá určitá neochota vyučujících komunikovat se speciálním pedagogem nad rámec výuky. Jenže právě informace od vyučujících jsou pro speciálního pedagoga dost podstatné (viz. SPEC12-12, čtvrtý výrok pedagožky při druhém setkání). U speciálních pedagogů, kde byla pravidla jasně nastavena, je právě výměna informací s vyučujícími velmi pozitivně vnímána.

„Když to tady slyším, tak jsem ráda, že u nás byla jasně pravidla nastavena a to od začátku, nedovedu si představit, že bych se s vyučujícími neměla příležitost bavit, vždyť od nich mám dost často velmi podstatné informace.“

SPEC12-12 (4)-B2

„K tomu se musím přidat, jsem ráda, že nejsem ve školách jen v rámci krátkodobého projektu. U nás je to jasně nastavené, vyučující vědí, že se na mě mohou obrátit a já se dost často obracím na ně, aby mi poskytnuli zpětnou vazbu, jaké dělají děti pokroky.“

SPEC17 a18-15 (2)-B2

„Minule jsem si sice stěžovala na direktivní vedení, ale v tomto to byla výhoda. Nikdo by si netroufnul říct, že si s ním mám dát schůzku o přestávce. Kdyby to slyšelo vedení, tak by v lepším případě přišel o osobní ohodnocení.“

SPEC07-7: (4)-A2

„Přinutit učitelku nad šedesát, aby integrovala žáka a ještě konzultovala jeho výsledky, je naprosto nemožné. Vysvětlit jí, aby po vyučování diskutovala se speciálním pedagogem o daném dítěti je z žánru sci-fi. Bohužel tyto zkušené pedagožky předávají svá moudra mladším a pak to má nějak vypadat.“

SPEC02-2: (2)-A2

Z uvedených citací je patrné, že vzájemné sdílení informací je velmi potřebné, ale ne všude to funguje. K lepšímu sdílení napomáhají jasně definovaná pravidla. Pakliže to však vedení školy nechává pouze na samotných vyučujících, dost často se stává, že ti upřednostní svou pohodu, před konzultací o žákovi.

4.4 Spolupráce s rodiči

„Mně připadá, že jak některé učitelky, tak i rodiče si myslí, že je to jako s opravnou. Párkrát mi dají dítě a myslí si, že jim ho vrátím opravené bez poruch učení a bez potřeby další péče. Když jsem zavedla čtyřstrannou dohodu, mezi žákem, mnou, vyučující a rodičem, vypadalo to, že mě nejprve přerazí rodič a potom učitelky.“

SPEC03-3 (4)-A1

Z tabulky č. 2 na stránce 52 vyplývá, že u 89% škol je nastaven způsob výměny informací s rodiči, ale je tento způsob vyhovující? Jde pouze o nastavení komunikačního kanálu, nebo o skutečnou spolupráci? A nepřeceňují rodiče možnosti speciálního pedagoga? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět v následující části.

„Rodiče je nutné vnímat jako partnera. Nejde o to, mu něco nařizovat, ale domluvit se s ním na vzájemné spolupráci. Připadá mi, že u dětí s více poruchami, nebo vážnější diagnózou je to snadnější, než u těch s drobnějšími.“

SPEC17-15 (8)-B1

„Jak už jsem říkala, působím na dvou školách a je to na nich rozdílné. Základní škola 16 je menší, s učitelkami je práce horší, ale o mnoho lepší s rodiči, na základní škole 15 je to naopak. Přitom obě školy mají nastavena pravidla pro komunikaci. Jsou tam třídní schůzky a mimo ně i možnosti konzultací.“

SPEC15/16-14 (2)-B2

„Připadá mi, že u nás není nastavené nic. Spolupráci s rodiči jsem si tak nastavila sama. Schůzka jednou měsíčně, probereme, na co by se doma měli zaměřit a funguje to.“

SPEC09-9 (2)-A2

U většiny speciálních pedagogů ve výzkumu platilo, že si nastavili individuální schůzky s rodiči v intervalu, který byl cca jednou za měsíc. Na nich probrali, jaké dítě dělá pokroky a na co se mají zaměřit doma.

Na základních školách je mnohdy považována za dostačující komunikaci s rodiči třídní schůzka nebo komunikace prostřednictvím žákovské knížky. Oby dvě tyto formy mají základní nevýhodu v tom, že jde v podstatě o jednostrannou komunikaci od učitele k rodiči. Naproti tomu některé školy mají i individuální konzultace, což ve výzkumu považovali speciální pedagogové za velký klad.

„Jsem ráda, že u nás dbá i vedení na to, aby byly individuální schůzky s rodiči. Není to nutné příliš často, ale jednou měsíčně to považují za optimální. Scházíme se tři a to rodič, já a třídní učitel.“

SPEC08-8 (3)-A2

„Na škole 14 žádná pravidla v podstatě nebyla nastavena. Některé vyučující mají třídní schůzky, jiné konzultace. Já jsem si tam nastavila individuální schůzky s rodiči dětí, se kterými jsem pracovala v intervalu jednou za měsíc až za dva. Myslím si, že to pro obě strany bylo ideální.“

SPEC14-13 (2)-B2

Spolupráce s rodiči byla vnímána jako velmi důležité téma, jednotliví speciální pedagogové se lišili v tom, jak to bylo nastaveno na jejich škole, ale došli ke společnému závěru. Všichni měli individuální schůzky s rodiči v intervalu jednou za měsíc až za dva.

4.5 Spolupráce s vedením školy

Z tabulky č. 2 na stránce 52 vyplývá, že u 83% škol je nastaven způsob výměny informací s vedením. Pakliže se podíváme na jednotlivé výpovědi speciálních pedagogů, zjistíme, že se tato čísla nedají brát dogmaticky.

Například u školy 7 je sice nastaven způsob komunikace, ale do jisté míry jde o direktivní řízení, kde speciální pedagog i další učitelé mají jen malou možnost rozhodování a poskytování zpětné vazby pro vedení školy.

Na druhé straně u škol 2, 5 a 9 vyjadřují speciální pedagogové nespokojenost v nastavení pravidel komunikace s vedením, ale z jejich

výpovědí vyplývá, že možnost sdílení a výměny informací tam je, přestože oni to vnímají jinak. U speciálního pedagoga pod označením 5 se neustále objevuje konflikt se zástupcem ředitelky školy, avšak o komunikaci se samotnou ředitelkou hovoří jen minimálně a převážně kladně. Při porovnání výpovědí jednotlivých speciálních pedagogů zjistíme, že mnohem větší nastavení pravidel je na školách 17 a 18, kde je speciální pedagog v rámci dotace ministerstva na dobu neurčitou, oproti ostatním školám, kde jsou speciální pedagogové na dobu určitou. Otázkou (ne)jistoty dalšího působení jsme se zabývali v kapitole 4.2. Je těžké dělat v této otázce nějaké závěry, jelikož na dobu neurčitou jsme měli pouze jednoho speciálního pedagoga ve výzkumném vzorku, který působil na dvou školách.

„U nás jsou pravidla pro komunikaci s vyučujícími a rodiči, když chci něco od vedení, tak si za nimi dojdu, ředitelka mě vyslechne a dojdeme k nějakému závěru, na zástupce se nemá cenu obracet. Někaké jasné nastavení sdílení informací tu není.“

SPEC05-5 (2)-A2

„S vedením komunikuji velmi často, máme sraz jednou týdně a vyměňujeme si informace. Považuji za dost podstatné, aby byly informace sdíleny v platformě vedení – já – výchovný poradce a školní metodik prevence.“

SPEC17 a18-15 (3)-B2

„Připadá mi, že u nás není nastavené nic. Spolupráci s rodiči jsem si tak nastavila sama. Schůzka jednou měsíčně, probereme, na co by se doma měli zaměřit a funguje to.“

SPEC09-9 (2)-A2

Tři výše popsané výroky ilustrují rozdílný přístup vedení škol. V prvním výroku (SPEC05-5 (2)-A2) si speciální pedagog dochází za vedením, když potřebuje. Ve druhém (SPEC17 a18-15 (3)-B2) je vidět jasné nastavení pravidel, informace si tak předává vedení se speciálním pedagogem a výchovným poradcem. Oproti dvěma předchozím se výrazně liší třetí výrok, kdy speciální pedagog má dojem, že není nastaveno nic (viz. SPEC09-9 (2)-A2). Neurčitost, která pak panuje, může vést až k tomu, že vzájemná výměna informací vymizí. V takovém případě by se speciální pedagog dostal mimo rozhodovací procesy a jeho přínos pro školu by byl o mnoho nižší.

„Jsme obrovská škola, takže kdyby se chtěl každý scházet s každým, tak by to asi moc nešlo. Nastavená pravidla nemáme, ale když potřebuji něco od vedení, tak si tam dojdou. Obdobně, když potřebuje vedení něco směrem k nám, tak si za námi dojdou.“

SPEC09-9 (3)-A2

„S vedením jsem se poměrně dobře domluvila, scházeli jsme se každý týden na krátkou konzultaci jak směrem k projektu, tak směrem k práci s dětmi. Jen mi nebyli schopni dát rámec práce s vyučujícími. A pak byl problém, když jsem s nějakým dítětem chtěla ukončit spolupráci, ale to jsem už zmiňovala.“

SPEC04-4 (2)-A2

„Pod to bych se podepsala, jediná možná varianta je schůzka ve formátu speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence, vedení, a když někdo dochází na konzultace z poradny, tak ještě ten.“

SPEC10 a10 (3)-B2

„Nenapadlo mě, že by to někde mohlo být jinak. Jednou to jsou členové školního poradenského pracoviště, tak se prostě musí scházet a dávat si dohromady informace o dětech. Už proto, aby si jeden nedomluvil schůzku s rodičem ve středu a druhý ve čtvrtek. Jen mi ještě řekněte, jak řešíte tu výměnu informací s vyučujícími ...“

SPEC11-11: (2)-B2

Za optimální variantu považovala většina speciálních pedagogů setkávání jednou týdně s vedením, školním metodikem prevence, výchovným poradcem a případně psychologem (v případě že na škole působí), či pracovníkem z pedagogicko-psychologické poradny (jestliže dochází do školy). Bohužel nedá se říct, že by tento model byl na většině škol. Otázkou je, co by mělo být výstupem těchto setkání. Vyjma samotné výměny informací o konkrétních dětech, by měl jít výstup i k vyučujícím, což se bohužel většinou neděje. Z výpovědí speciálních pedagogů vyplynulo, že informace k vyučujícím proudí až od nich samotných, nebo jednou za čtvrt roku na poradách (viz. kapitola 4.3.). Tuto skutečnost však nepovažují za optimální a měla by se změnit.

4.6 Vyučující cizích jazyků

Jedním z překvapivých výsledků výzkumu je, že jako jedno z nejdůležitějších témat byla zvolena komunikace s vyučujícími cizích jazyků. Z výpovědí speciálních pedagogů vyplývá, že jazykáři často podceňují vliv poruch učení na výuku jazyka. Dalším tématem je, kdy je možné odpustit dítěti na druhém stupni výuku druhého cizího jazyka, kterou do RVP zavedlo před dvěma lety MŠMT s tím, že v odůvodněných

případech je možné, aby žák místo druhého cizího jazyka měl více hodin toho prvního.

„Myslím, že by si čas od času měli zkusit jazykáři třeba test z fyziky, schválně jestli by ho napsali alespoň za tři. Velmi často vysvětlují němčinářce, že na děti s poruchami učení musí pomalu a že některým bychom měli dát IVP, ona však na to naprosto neslyší.“

SPEC01-1 (6)-A1

„Měla jsem na škole 6 dítě, které druhý cizí jazyk bavil, ale tím, že mělo poruchy učení, tak byl pro něj nadlidský úkol pracovat s textem, angličtinářka to nedokázala pochopit.“

SPEC06-6 (5)-A1

„Jazykáři jsou kapitola sama pro sebe. Myslí si, že všechny děti mají buňky na druhý cizí jazyk a nedokáží pochopit, že je to jinak. Vysvětlovat jim, že dysortografik má problém i s angličtinou, je strašně těžké. Myslí si, že je to problém prvního jazyka a když se naučil žák česky, tak že mu další jazyk nemůže dělat již problém.“

SPEC03-3 (5)-A1

Z výše uvedených výroků je patrné, že na některých školách v rámci výzkumu, byla poměrně velká neznalost poruch učení mezi jazykáři. Je otázkou, jestli by tuto skutečnost potvrdil i výzkum napříč jednotlivými specializacemi, nebo se tento jev vyskytnul pouze v našem výzkumném vzorku. Přestože se k tomuto tématu vyjadřovala jen část speciálních pedagogů, jako závažné téma ho vnímalo 10 z nich, což představuje 67%.

Jak jsme již uvedli v úvodu této kapitoly, od školního roku 2013/2014 byl zaveden povinně na základní školy druhý cizí jazyk, a to nejpozději od osmé třídy. ČR se tak zařadila k více než polovině zemí EU, které mají povinnou výuku druhého cizího ve stejném věku dítěte, a podporují tak princip mnohojazyčnosti. Bylo však při tomto zavádění myšleno na děti s poruchami učení a co si o tom myslí speciální pedagogové?

„U nás je dítě, které má perfektní výsledky ve všech předmětech mimo češtinu a angličtinu. Řekla bych, aby šel na víceletý gympl, nebýt jazyků, ve kterých fakt trpí. No a nyní mu přidají druhý cizí jazyk, ten se bude mít. Co naplat, že vyhrává olympiády z matematiky, když prolítne z němčiny. Říkala jsem ředitelce, aby mu druhý cizí jazyk odpustila, ale ona řekla, že na to škola nemá potřebné technické a personální zabezpečení.“

SPEC10-10 (8)-B1

„Jako perličku vám musím říct, že se ze mě stala jazykářka. Nevím, jestli je to v pořádku směrem k projektu, takže to fakt nikde neříkejte, ale dohodli jsme se s vedením, že dva kluci a jedna dívčina, fakt na ten druhý cizí jazyk nemají. Udělali jsme z nich skupinku, která může místo druhého cizího jazyka mít více hodin toho prvního. Bohužel nebyl nikdo, kdo by s nimi dělal ten první cizí jazyk, tak to zbylo na mě.“

(vzhledem ke specifikaci výroku neuvádíme spec. pedagoga)

„Myslím, že při zavádění druhého cizího jazyka se fakt nemyslelo na děti s poruchami učení, jinak by to nemohli udělat. Shodnu se i s jazykáři, že na to někdo nemá, ale není způsob, jak mu pomoci.“

SPEC07-07 (6)-A1

„Osobně si myslím, že by druhý cizí jazyk měl být volitelný a ne povinný. Nevím, kdo to zavedl, ale já s tím nesouhlasím.“

SPEC11-11 (7)-B1

Z výše uvedených výroků vyplývá nesouhlas většiny speciálních pedagogů s plošným zavedením výuky druhého cizího jazyka. Tato změna je platná od školního roku 2013/2014, takže již nyní by mohl být proveden samostatný průzkum, jaká pozitiva a jaká negativa přinesla. Avšak z hlediska výpovědí speciálních pedagogů nebylo myšleno na žáky s poruchami učení. Je zde sice teoretická možnost, aby měli druhý cizí jazyk, ale prakticky je to nerealizovatelné. Jedná se většinou o pár dětí, které by druhý cizí jazyk neměly a je otázkou, jak do rozvrhů zařadit pedagoga, který v tu samou dobu bude s nimi mít jejich první cizí jazyk. Další otázkou je, z čeho by tuto výuku školy zaplatily.

4.7 Prostor pro práci se žáky

„O kabinet se dělím s dalšími pěti vyučujícími, samotné by mi to nevadilo, ale problém je, že tento kabinet je jediné místo, kde mohu s žáky pracovat. V případě, že je tam nějaká další kolegyně, vzájemně se rušíme.“

SPEC02-2 (3)-A1

V posledních letech přibývá ve školách velké množství dětí. Nekontrolovatelná developerská výstavba na okrajích Prahy je příčinou, proč se počty dětí ve třídách stávají neúnosnými. Kontejnerové přístavby tříd řeší částečně prostor pro žáky, nemyslí se však na odborné učebny,

prostor pro učitele, tělocvičny, jídelny a školní poradenská pracoviště. Devět speciálních pedagogů považovalo toto téma za důležité. Potřeba vhodného prostoru se opakovala ve všech skupinách a prolínala se ostatními tématy.

„U nás jsme měli místnost pro školní poradenské pracoviště. Byla příjemně vybavena, ale byli jsme v ní tři, já, školní psycholog a výchovná poradkyně. Když jsem měla pracovat s dětmi já i psycholog, byl problém kam s nimi, aby se vzájemně nerušily. V celé budově nebyla při vyučování jediná volná místnost.“

SPEC06-6 (3)-A1

„Na základní škole 4 je hromada věcí nastavena velmi dobře, s prostorem se ale vypořádat neumíme. Máme mnoho dětí a málo prostoru. Některé kabinety byly v minulosti zrušeny, aby z nich byly učebny na dělené hodiny. Na začátku každého pololetí si tak vypisují z rozvrhů, kde je kterou hodinu volno a tam s dětmi chodím. Nejčastěji jsme ve školní kuchyňce. Problém je, když před námi tam někdo vařil a pěkně to tam voní, pak se děti vůbec nesoustředí.“

SPEC04-4 (4)-A1

„Problém je, že pro individuální přístup k žákům není dostatek času ani prostoru. Na škole 15 je tolik dětí, že když jsou děleny na angličtinu, nezůstává žádná volná učebna. S dětmi pak pracuji v kabinetu a domlouvám se s vyučujícími, aby šli jinam. Základní škola 16 je menší, ale problém je obdobný. Vznikla sice v rámci projektu poradenská místnost, ale vznikla z bývalého kabinetu a jsme v ní tři. Takže opět musíme řešit kdy, kdo půjde jinam a kdy bude pracovat zde. Jinak místnost je velmi dobře a útulně vybavena.“

„Na základní škole 17 mám svou pracovnu. Je pouze pro mě, takže tam mohu mít všechny pomůcky, záznamy o práci s jednotlivými žáky a podobně. Vybavili mi ji, podle mých představ, takže jsem naprosto spokojená. Mimo jiné jsou tam čtyři stolky s počítači, na kterých mohou žáci pracovat. Na základní škole 18 je to o něco horší. Dosáhla jsem obdobného vybavení, ale místnost sdílím s výchovnou poradkyní.“

SPEC17 a18-15 (4)-B1

Je patrné, že téma prostoru pro práci se žáky přímo souvisí s tématem, které jsme probírali v kapitole 4.1, tj. s individuálním přístupem. Pakliže speciální pedagog nemá přímo svou pracovnu a stěhuje se po třídách, jde jen těžko dosáhnout pocitu soukromí, jak na straně žáka, tak na straně speciálního pedagoga. V případě, kdy musí speciální pedagog z důvodu práce se žákem, prosit ostatní vyučující, aby opustili kabinet, není divu, že po něm chtějí omezení individuálního přístupu a práci s více žáky najednou.

„Nejspíš se shodneme, že by to mělo být všude, jako to má kolegyně na základní škole 17, bohužel to vypadá tak, že se jedná o pozitivní deviace a všude jinde je to jinak.“

SPEC11-11 (3)-B1

Shrnutí speciálního pedagoga, který je pod číslem 11, bylo pro všechny výstižné a celá skupina B1 s tím souhlasila. Nejednoznačnost prostoru pro práci speciálního pedagoga vyplývá především s nastavením této pozice na klasických základních školách. Jak jsme si řekli v předchozích kapitolách, naprostá většina speciálních pedagogů

byla na školách v rámci evropských projektů. To, že v této části ocenili nejvíce situaci ve škole 17, která byla jedna ze dvou škol ve výzkumu, které měli speciálního pedagoga přes MŠMT na dobu neurčitou, není náhodou.

4.8 (Ne)možnost ovlivnit počet žáků ve třídě s integrovaným dítětem

Podobně jako tomu bylo v předchozí kapitole, i zde hrají hlavní úlohu nedostatečné prostory ve školách. S nesouhlasem ohledně vysokého počtu žáků ve třídách se setkáváme u většiny pedagogů i vedoucích pracovníků škol. Není proto divu, že obdobně to je i u speciálních pedagogů.

„Na škole 15 je třída se 34 žáky, když v takto velké skupině máte 2 nadané žáky, 2 s poruchami chování a 3 s poruchami učení, máte jen malou šanci stihnout při výuce individuální přístup. Chodí za mnou většina vyučujících a omlouvají se, že to fakt nejde. Doopravdy nevím, co jim mám na to říct.“

SPEC15-14: (7)-B1

„U nás je to s těmi počty lepší. Ředitelka se snaží mít třídy do 23 dětí, ale někdy jí to zazlívá zřizovatel, prý kvůli financím. Vedle je jedna škola, co má dětí i 31 ve třídě. Říká se, že nechtějí děti, které nejsou standartní. Prý na to nemají prostor a nemohli by se věnovat nadaným žákům, takže znevýhodněné děti prostě vyštípou.“

SPEC11-11: (5)-B1

Výše uvedené výroky byly použity i v kapitole o individuálním přístupu. Na situaci, kde speciální pedagog doporučuje individuální přístup, vyučující to akceptuje, ale nejsou k tomu podmínky, upozornila i kapitola o vyučujících cizích jazyků. V té nešlo ani tak o vysoký počet žáků ve třídě, jako o skutečnost, že není vhodný nástroj pro práci s dětmi, kterým by byl odpuštěn druhý cizí jazyk.

„Ono je to těžké, všichni víme, že pro třídu s asistentem je ideální počet 18 žáků, ale když má škola mnoho dětí a velké počty, tak je jich tam potom 31 i víc. Když budu vyučujícímu říkat, aby přistupoval individuálně, tak se jen zasměje, protože na to v hodině prostě nemá čas.“

SPEC15-14: (8)-B1

„Individuální vzdělávací plán je krásná věc, když není jen na papíře. Někteří žáci ho mají, ale v praxi to moc nefunguje, ve třídě, kde je 33 dětí, není možné se žákovi věnovat. Pak to tak dopadá, že má nějaké úlevy, ale skutek utek. Na druhou stranu v tomto není ani tak chyba na těch vyučujících, jako na celkové koncepci školství.“

SPEC02-2: (7)-A1

„Domnívám se, že se všichni shodneme na tom, že by při integraci žáka měl být dodržen malý kolektiv. Bohužel v praxi je to mnohdy neřešitelné. Můžeme říct maximálně rodiči, aby dal dítě jinam, což však není řešení, když jsou školy přeplněné všude. Co s tím dělat, to asi fakt nevyřešíme.“

SPEC05-5: (6)-A1

Obdobně jako v některých předchozích částech, i zde to speciální pedagog pod označením 05 shrnul tak, že ve skupině A1 všichni souhlasili. Ve skupině B nastala shoda s výrokiem speciálního pedagoga vystupujícího pod číslem 14, konkrétně jde o výrok SPEC15-14: (8)-B1. Všichni víme, že při přítomnosti asistenta ve třídě, by byl ideální počet dětí kolem 18, bohužel v praxi to tak není. V rámci integrace se dostávají do běžných tříd žáci, kteří potřebují individuální péči, které se jim následně díky vysokému počtu žáků ve třídách nedostává. Speciální pedagogové jsou pak v těžké situaci, když na jednu stranu vědí, že k dítěti se musí přistupovat individuálně, ale na druhou stranu chápou učitele, kteří při tak vysokém počtu žáků ve třídě to nedokáží dodržet.

V extrémním případě je ve třídě i 34 žáků (povoluje zřizovatel), pakliže je mezi nimi několik nadaných, několik s poruchami chování a další s poruchami učení (viz. SPEC15-14: (7)-B1), není možné v rámci vyučovací hodiny dát odpovídající pozornost všem, kteří to potřebují.

4.9 Administrativa

Dalším tématem, které považovali speciální pedagogové za důležité, byla administrativa. V následujících úryvcích jsou některé, které byly již v předchozích kapitolách, ale ukazují na velkou administrativní zátěž. Další citace ukazují na omezení přímé práce s dítětem, právě kvůli náročné administrativní zátěži.

„Neštvte mě ani ta nejistota práce, jako to vykazování žáků. Vedu si několik násobnou evidenci. Jednu pro sebe, tam mohu napsat vše. Druhou pro rodiče, tam píšu to, co je přístupné pro ně. Potom mám evidenci, kterou nechám ve škole pro potřeby školy a další evidenci mám

pro případ kontrol z EU. Vezměte si, když máte denně pracovat s dvanácti dětmi, kolik strávíte administrativou. Sjednotit evidenci neumím a pracovat s méně dětmi nepřipouští projekt.“

SPEC03-3: (3)-A2

„U nás je to s vykazováním podobné. Je to asi tak všude, kde nás zaměstnali v rámci OPPA. Teoreticky by to tak být nemuselo, ale to bych jim musel věřit, že ty data nezneužijí, nebo omylem někde nezveřejní. Když mám v záznamech například, že na tatínka se nemá cenu obracet, jelikož neumí v podstatě číst, tak je to dost choulostivá informace.“

SPEC05-5: (3)-A2

„Nejhorší na mé práci je ta administrativa, jedna hodina práce s žákem se rovná třem hodinám administrativy. Musím udělat zprávu pro vedení, zprávu pro učitele, další pro rodiče a pak záznam pro projekt. Jednou za půl roku pak vykazují úspěšně a neúspěšně podpořené děti. To je asi ta největší pitomost, jakou jsem kdy viděla. Jak můžete říct o dítěti s ADHD, že je úspěšně podpořeno? Ta porucha tam bude vždy.“

SPEC10-10: (4)-B2

Poslední dva výroky se přímo týkají administrativní zátěže, která je způsobena díky tomu, že školy mají speciálního pedagoga z projektu OPPA. V kapitole 1.3.2 jsme si tento projekt popsali a ukázka konkrétní monitorovací zprávy z projektu je součástí této práce (příloha č. I.). Většina projektů má projektového manažera, který by měl tuto administrativní zátěž do jisté míry minimalizovat. K tomu musí dojít již při samotném psaní projektu, jelikož žadatel popisuje, kdo bude podpořený a kdo bude tzv. úspěšně podpořený. Úspěšně podpořený žák musí mít nějaký druh znevýhodnění.

Přečteme-li si výrok SPEC03-3: (3)- A2, je z něj patrná naprosto zbytečná administrativa v důsledku nutnosti vykazování činnosti někomu, koho speciální pedagog nezná a nemůže tedy k němu mít důvěru. Obecně lze říci, že nejasnost toho, kdo vše může po ukončení práce speciálního pedagoga v rámci projektu k datům přistupovat, znejišťovala mnoho z nich. Kvůli této skutečnosti si vedou odděleně záznamy pro sebe, od záznamů, které budou archivovány do projektu.

4.10 Možnost odmítnout nemotivovaného žáka

Tato kapitola je velmi důležitá, jelikož jako jedna z mála přímo ukazuje na rozhodovací procesy ve škole. V předchozích částech jsme si přečetli, jak je nastavena komunikace na jednotlivých školách s vedením, rodiči a učiteli. Probrali jsme si prostorové podmínky, ale o rozhodovacích procesech bylo řečeno velmi málo. Již na začátku práce jsme si kladli otázku, jak probíhají rozhodovací procesy na škole a kdo určuje, se kterými dětmi bude speciální pedagog pracovat.

„S výběrem žáků není problém, někdy mi ho doporučí třídní učitel, jindy na něj upozorní z pedagogicko-psychologické poradny, největší problém je v tom, když chci dítě s péče vyřadit. Například nedodrží to, na čem se dohodneme a obdobně nespolupracují ani rodiče.“

SPEC05-5: (1)-A2

„Nevidím problém v domluvě, o které děti se starat, ale o které se nestarat. Jde o to, když dítě nemá žádnou motivaci něco měnit a dělat, tak jak ho motivovat, nebo se dohodnout na tom, že prostě o nápravy učení nestojí.“

„Mně byly některé děti dány do péče již od předchůdkyně, některé mi doporučili třídní učitelé, jiné vedení školy. Dost významnou část jsem jich do péče získala sama v rámci návštěv v hodinách, nebo od psychologa. Problém byl, když jsem chtěla práci s dítětem z nejrůznějších důvodů ukončit. Jakmile byli rodiče proti, vedení se za mě nepostavilo a chtělo, abych s žákem pracovala a to i přes jeho nesouhlas.“

SPEC06-6: (1)-A2

„Od začátku mám svobodnou ruku v tom, kterého žáka vezmu do péče. Jak už jsem říkala minulé sezení, čím víc, tím lépe. Problém nastává, když zjistím, že žák nemá žádnou motivaci cokoliv dělat a myslí si, že ho tam nechám spát.“

SPEC04-4: (1)-A2

Výše popsané výroky popisují, několik důležitých skutečností. Tou první je ta, že se speciální pedagogové v naprosté většině shodnou na tom, jak se dítě dostane do jejich péče. Někdy ho převzali od předchozího speciálního pedagoga (viz. například SPEC06-6: (1)-A2), jindy na něj upozorní třídní učitel, školní psycholog, nebo ho vyhledá speciální pedagog sám. Problém nastává, když dítě nechce spolupracovat a speciální pedagog ho chce z péče vyřadit. Je otázkou, jestli má smysl pracovat s nemotivovaným dítětem. Na jedné straně může být snaha vedení škol v udržení dítěte v péči vedena dobrým úmyslem pomoci dítěti, na straně druhé může dojít k přesvědčení dítěte, že ono nic dělat nemusí, když za ním stojí i vedení. Již v předchozích kapitolách jsme se zmínili o potřebě vykazování vysokých čísel, kvůli grantům. Možná

právě proto je i snaha, aby žáci speciálně pedagogickou pomoc neopouštěli.

„U nás si netroufnu vyřadit dítě z péče, to by mě vedení hnalo! Musím vykazovat čísla, aby bylo co publikovat. Je to jednoznačně nastavené. Učitelé mi dávají informace o dětech, já se s dítětem setkám, dám návrh na vedení, že by bylo dobré s ním pracovat a oni to odsouhlasí. Jakmile s ním začnu pracovat, tak není cesty zpět.“

SPEC07-7: (2)-A2

K zamyšlení zůstává, jestli nepracovat na tom, jak děti k práci u speciálního pedagoga motivovat. Při dlouhotrvajícím stavu, kdy je kdokoliv nucen pracovat s nemotivovanými klienty, dochází k syndromu vyhoření. Zamýšlí se nad tím vedení škol, které chce mít ve výkazech velké množství dětí? Na toto jsme v našem výzkumu neodpověděli, ale určitě to souvisí s jistou beznadějí, kterou mají speciální pedagogové, když neví, co s nemotivovaným žákem a vedení podpoří rodiče na místo svých zaměstnanců (viz. SPEC06-6: (1)-A2).

4.11 Ostatní témata

Při výzkumu pomocí ohniskových skupin jsme se dotkli ještě mnohých dalších témat, většině z nich však nebyl věnován příliš dlouhý čas. Jak jsme uvedli v kapitole 2.3, máme tři základní faktory, které ovlivňují množství důrazu kladeného na dané téma:

- 1) kolik skupin téma zmínilo,
- 2) kolik lidí v rámci každé skupiny zmínilo toto téma,

3) kolik energie a entusiasmu téma mezi účastníky vyvolalo (Morgan, 2001).

Následně jsme se účastníků skupin ptali, která témata považovali za důležitá, tato témata zobrazovala tabulka č.1. Do tabulky jsme zařadili témata, která měla 3 a více hlasů. Vyjma již probraných témat se v tabulce nacházejí ještě další dvě. Jsou to nerespektování navrženého individuálního plánu a možnost dalšího vzdělávání. Obě tyto témata měla již méně, než třetinu hlasů speciálních pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu.

Nerespektování navrženého individuálního plánu do jisté míře kopíruje předchozí kapitolu, který se týkala nemotivovaného žáka. Speciální pedagog se o něco snaží, ale bohužel, žák nemá zájem. Obdobně, jako tomu bylo u nemožnosti vyřadit nemotivovaného žáky z péče, i zde se objevovaly mnohé stezky nad tím, že s žákem pracovat musí i když on nemá povinnost respektovat navržený individuální plán.

„Mně připadá, že jak některé učitelky, tak i rodiče si myslí, že je to jako s opravnou. Párkrát mi dají dítě a myslí si, že jim ho vrátím opravené bez poruch učení a bez potřeby další péče. Když jsem zavedla čtyřstrannou dohodu, mezi žákem, mnou, vyučující a rodičem, vypadalo to, že mě nejprve přerazí rodič a potom učitelky.“

SPEC03-3 (4)-A1

Jedním z účinných nástrojů je zavádění třístranných (popř. čtyřstranných) dohod a to mezi speciálním pedagogem, žákem, rodičem, popř. i vyučujícím daného předmětu.

4.12 Shrnutí výsledků výzkumu

Z výsledků výzkumů jednoznačně vyplynulo, že jednou z nejčastějších aktivit speciálních pedagogů na základní škole je intervenční činnost. Nejraději by tuto činnost vykonávali individuálně, s každým žákem zvlášť, protože je to velmi efektivní práce. Žáci jsou více soustředěni a vytváří se tak bezpečné prostředí pro podporu učení. Přesto jsou speciální pedagogové často nuceni, aby se věnovali více žákům najednou. V rozhovorech se objevily tyto důvody. První byl, že se školou spolupracují v rámci grantů a projektů, kde se následně musí vykazovat vysoká čísla a jde tak spíše o kvantitu než o kvalitu. Druhý důvod byl neochota učitelů uvolňovat z hodiny žáky postupně. Raději uvolnili všechny čtyři žáky se speciálními potřebami najednou (bez ohledu na jejich typy speciálních potřeb). Další příčina byla nedostatek prostoru ve školách pro práci speciálního pedagoga, takže se speciální pedagog musel dělit o kabinet s dalšími učiteli, výchovným poradcem nebo psychologem a tak se čas jeho práce se žáky musel často přizpůsobit dalším lidem.

Na práci speciálních pedagogů měl velký vliv i kontext, do kterého byly jejich aktivity začleněny a jak je chápali učitelé i žáci. Sami se většinou snažili dokázat, že jsou pro školu užiteční, aby škola chtěla pokračovat v projektech podporující žáky se speciálními potřebami. Ale pro vyučující se nejistota dalšího působení speciálního pedagoga stala někdy jakousi bariérou, která udržovala odstup od jeho působení, a raději nevyužívali jeho služby z důvodu, aby si na to mnoho nezvykli, protože to v budoucnu nebude možné. V některých projektech bylo pamatováno na jejich konečnost a bylo jasně stanoveno, jakým způsobem se projekt ukončí, ale zároveň se nastaví jeho udržitelnost. Tato návaznost, jak se budou i nadále podporovat žáci se speciálními potřebami a kdo připraví navazující strategii a plány, byla často velmi důležitá pro komunikaci s učiteli a jejich ochotou spolupracovat se speciálním pedagogem.

Spolupráce s učiteli byla ovlivněna systémem předáváním informací na zkoumaných základních školách. Někteří účastníci ohniskových skupin se shodovali na nejasných pravidlech výměny

informací i přesto, že školy prezentují, že mají vnitřní porady i konzultace pro rodiče. Podle sdělení speciálních pedagogů není výměna informací mezi učiteli vůbec uchopena u poloviny zkoumaných škol. Na velkých školách se dokonce stávalo, že se neznali pedagogové mezi sebou a někteří neměli zcela jasno, co přesně má dělat speciální pedagog. Na některých školách se speciální pedagogové setkali s neochotou vyučujících vzájemné komunikace proto, že by to bylo nad rámec výuky a bylo to vnímáno jako práce navíc. U speciálních pedagogů, kde byla pravidla jasně nastavena, byla právě výměna informací s vyučujícími velmi pozitivně vnímána. Toto sdílení údajů pomohlo práci speciálního pedagoga, ale zpětně dávalo možnost i vyučujícím vidět žáka trochu jinak a přizpůsobit mu způsob výuky.

Spolupráci s rodiči nastavoval většinou speciální pedagog, protože pouze na několika školách byly zavedeny individuální konzultace s rodiči. Účastníci výzkumu se shodli, že spolupráce s rodiči probíhala formou schůzek přibližně jednou za měsíc, výjimečně jednou za dva měsíce. Na nich prošli, jaké dítě dělá pokroky a na co se mají zaměřit doma.

Se spoluprací s vedením školy měli speciální pedagogové různé zkušenosti. Na jedné škole bylo jasné direktivní řízení, ale komunikace byla spíše jednosměrná a speciální pedagog neměl prostor sdílet své postřehy a náměty, na jiných školách nebyla komunikace ustanovena vůbec, ale informace se předávaly, když jedna či druhá strana měla potřebu se setkat. A na dvou školách byla ustanovena určitá pravidla komunikace a setkávání vedení se speciálním pedagogem. Účastníci výzkumu by za vhodnou variantu spolupráce s vedením považovali setkávání jednou týdně s vedením, školním metodikem prevence, výchovným poradcem a případně psychologem či pracovníkem z pedagogicko-psychologické poradny. Kromě samotné výměny

informací o konkrétních dětech, by měl vzniknout i výstup pro vyučující, protože informace k vyučujícím se většinou dostanou až na čtvrtletních poradách, když se s nimi speciální pedagogové potkají.

V rámci komunikace a spolupráce s učiteli se objevil zajímavý postřeh speciálních pedagogů, že učitelé cizích jazyků často podceňují vliv poruch učení na výuku jazyka a nemají o nich dostatek informací. Kromě toho i uvažovali nad možnostmi využít výjimky, která žákovi povoluje v odůvodněných případech místo druhého cizího jazyka více hodin prvního cizího jazyka. Z jejich pohledu je však použití výjimky v praxi téměř nemožné, což je mnohdy velká bariéra pro některé děti.

Na velmi důležitou věc, na kterou speciální pedagogové upozorňovali je nedostatečný prostor pro práci se žáky. Zvláště ve školách na okrajích Prahy, kde probíhal i náš výzkum se počty ve třídách neustále zvyšují a prostory se přestavují nebo přistavují, aby byly schopny pojmout velké množství dětí, ale děje se někdy na úkor kabinetů, speciálních učeben a různých prostor, kde by mohly probíhat poradenské činnosti. Speciální pedagog tak často nemá potřebné zázemí, kde by se mohl věnovat sám jednotlivým dětem, aniž by s ním prostor sdílel někdo další.

Vysoký počet žáků ve třídě je další faktor, který znesnadňuje práci nejen speciálním pedagogům, ale i vyučujícím, kteří mají integrované dítě ve třídě. V rámci integrace se dostávají do běžných tříd žáci, kteří potřebují individuální péči, ale kvůli vysokému počtu žáků ve třídách se jim této péče nedostává. Speciální pedagogové jsou pak v obtížně řešitelné situaci, protože se snaží navrhnout a podporovat individuální přístup k danému žákovi, ale na druhou stranu rozumí těžké pozici učitelů, kteří při vysokém počtu žáků ve třídě nemohou tento přístup plně realizovat.

Speciální pedagogové považovali za důležité téma součásti své práce i administrativní zátěž. Téměř všichni účastníci výzkumu vykonávali svou činnost v rámci projektů. Podle toho, jak přesně byl projekt napsán, záležela i míra administrativy připadající na speciálního pedagoga, přesto ve většině případech si účastníci stěžovali, že jim psaní a vyplňování různých úředních dokumentů zabírá zbytečně čas, který by mohli věnovat žákům. Objevila se i obava, že není jasné, kdo bude moci po ukončení práce speciálního pedagoga v rámci projektu do dat o konkrétních žácích nahlížet. Proto si mnozí vedou odděleně záznamy pro sebe, od záznamů, které budou archivovány do projektu, aby nedošlo ke zneužití informací a nemělo to negativní dopad na žáky.

U rozhodovacích procesů jasně vyplynulo, že v nastavení ohledně přijímání žáků do péče, panuje všeobecná shoda. Doporučení dávají učitelé, vedení, školní psycholog a následně rozhoduje speciální pedagog. Problém nastává, když s dítětem začne pracovat, ale dítě není motivované, pak je vedením tlačeno k tomu, aby pracoval i s nemotivovaným žákem.

ZÁVĚR

V úvodní části jsme čtenáře seznámili s teorií týkající se speciálních pedagogů na základních školách. Vymezili jsme si používané pojmy a popsali, jakými způsoby může dosáhnout základní škola toho, aby měla ve svém pracovním týmu speciálního pedagoga. Vzhledem k tomu, že v posledních letech to jsou především projekty dotované Evropskou unií a jelikož se náš následný výzkum soustředil na školy v Praze a Středočeském kraji, zaměřili jsme se hlouběji na projekt Praha Adaptabilita. Jeden konkrétní podpořený projekt je v příloze č. I.

Dále jsme se v teoretické části zaměřili na výzkumný design. Konkrétně jsme popsali výzkum pomocí ohniskových skupin a to od přípravné fáze až po interpretaci získaných údajů. Zvláštní pozornost pak byla věnována zvláště etickým otázkám a zvolení vhodné velikosti skupin.

V následující praktické části jsme si popsali školy, které byly součástí výzkumu. Šlo o středně velké až velké školy s prvním i druhým stupněm a počtem pedagogů od 27 do 53. Tyto údaje jsou důležité pro interpretaci získaných dat.

Ve výzkumné části jsme si odpověděli na otázky, které byly položeny hned v úvodu práce. Na polovině škol, které byly zapojeny do výzkumu, je definováno, jak probíhá komunikace, a speciální pedagogové jsou s tímto nastavením spokojeni.

Za optimální variantu komunikace s vedením školy považovala většina speciálních pedagogů setkávání jednou týdně. Formát setkání by měl být takový, aby se ho účastnilo vedení školy, školní metodik prevence, výchovný poradce a případně psycholog (v případě že na škole působí), či pracovník z pedagogicko-psychologické poradny. Výstupem

těchto setkání by vyjma samotné výměny informací o konkrétních dětech, měl být i výstup k vyučujícím.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že největší problémy mají speciální pedagogové právě v komunikaci s vyučujícími. Nejde jen o nastavení na dané škole, ale svůj díl má i skutečnost, že speciální pedagog je na školách ve většině případů pouze v rámci projektů, které jsou na dobu určitou. K lepšímu sdílení napomáhají jasně definovaná pravidla. Pakliže to však vedení školy nechává pouze na samotných vyučujících a dává jim svobodu, dost často se stává, že ti upřednostní svou pohodu, před konzultací o žákovi.

Jako samostatnou kapitolu jsme probrali vyučující cizích jazyků a legislativní úpravu, která zavedla povinně druhý cizí jazyk. Z výzkumu jasně vyplynulo, že tato úprava byla necitlivá pro žáky s poruchami učení. Zde je nutno podotknout, že se jednalo o poměrně malý výzkumný vzorek, avšak toto téma považuji za důležité a domnívám se, že by bylo dobré udělat rozsáhlejší výzkum jak kvalitativní tak i kvantitativní.

Přínosnou částí práce je rovněž část zabývající se spoluprací s rodiči, kterou vnímali, jako velmi důležité téma, téměř všichni speciální pedagogové. Lišili se však v tom, jak to bylo nastaveno na jejich škole, ale došli ke společnému závěru. Všichni měli individuální schůzky s rodiči v intervalu jednou za měsíc až za dva. Schůzky jsou potřebné jak pro práci speciálního pedagoga, tak i pro rodiče, aby věděl, jak má doma s dětmi pracovat.

Práce rovněž upozornila na neukotvení role speciálního pedagoga na běžných základních školách. Školy jeho služby potřebují, ale mohou ho dostat pouze z grantů, což má za následek vyšší administrativní nároky a následně i potřebu vykazování práce s více žáky najednou, což dle sdělení speciálních pedagogů není vhodné.

Práce rovněž upozornila na vzrůstající problém s nedostatečnou kapacitou základní škol na okrajích Prahy. Mnozí pedagogové byli nespokojeni se zázemím a upozorňovali na přeplněné třídy. Chceme-li, aby bylo co nejvíce dětí integrováno, nemůže to být ve třídách s počtem žáků 30 a víc.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

HACKER, Friedrich. *Klíčové kompetence pro 21. století: globalizace a její sociální dopady*. Praha: Bimbo, 2004. 556 s. ISBN 80-7632-1665-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál 2008. 408 s. ISBN: 978-80-7367-485-4.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál 2000. 256 s. ISBN: 80-7178-367-6.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KLECANDA, Antonín. *Vliv stylu vedení nízkoprahového či otevřeného klubu na chování návštěvníků a jejich ovlivňování*, Brno: Pedagogická fakulta MU, Diplomová Práce, 2007

LANGMEIER, J; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál 1998. 336 s. ISBN 80-7178-226-2.

MORGAN, David L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert 2001. 104 s. ISBN 80-85834-77-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.

SAIN-EXUPÉRY. Antoine de. *Malý princ*. Praha: Albatros 1996. 93 s. ISBN 80-00-00429-1

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3

STRAUSS, Anselm. CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CECIL F, Martin Ch, Bender NW. *Teacher Burnout In Special Education: The Causes and The Recommended Solutions*. The High School Journal; 2002, 86: 36-44

CORSINI, Raymond J., ad. *Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley, 1984. 2408 s. ISBN 13-978-0471558194

HUBA, Mikuláš, et al. *Timová práce*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2004. 136 s. ISBN 80-227-2119-0.

PRING, Richard. *The virtues and vices of an educational researcher*. In *Journal of Philosophy of Education*. Blackwell Publishers Ltd; 2002, str. 407 – 421.

Seznam použitých internetových zdrojů

<http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>

<http://www.prahafondy.eu/cz/oppa>

Seznam ostatních zdrojů

Příručka: *Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha, Člověk v tísni, o.p.s. 2013, 170 s.

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RAMPS	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
OPPA	Operační program Praha Adaptabilita

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Důležitost témat dle účastníků ohniskových skupin.40

Tabulka 2: Poslechovost vybraných regionálních stanic53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Monitorovací zpráva projektu OPPA I

PŘÍLOHY

Příloha A – Monitorovací zpráva v rámci projektu OPPA

Monitorovací zpráva

**projektu financovaného v rámci Operačního programu Praha -
Adaptabilita**

verze 1.3

platnost od 1. března 2011

obecná část monitorovací zprávy

I. ÚDAJE O PROJEKTU A O PŘÍJEMCI

Registrační číslo projektu	CZ.2.17/3.1.00/36198				
Název projektu	Psycholog a speciální pedagog pro základní školy v Praze 22				
Příjemce	Základní škola U Obory, Vachkova 630, 104 00- Praha 10				
Typ zprávy	Řádná	X	Mimořádná		Závěrečná
Datum vypracování zprávy	28.1.2014				
Monitorovací období	1.7.2013 – 31.12.2013				
Pořadové číslo zprávy	1				
Zhotovitel zprávy	Jméno a příjmení	Antonín Klecanda			
	Telefon	267713439			
	Email	Antonin.klecanda@seznam.cz			
Datum zahájení realizace projektu	1.7.2013				
Datum ukončení realizace projektu	Předpoklad 28.2.2015				

věcná část monitorovací zprávy

II. REALIZACE PROJEKTU

II.1 REALIZOVANÉ KLÍČOVÉ AKTIVITY

Číslo aktivity	1	Název aktivity	Výběrové řízení na psychologa a speciálního pedagoga
Období realizace aktivity*	Červenec 2013- srpen 2013		
Podrobný popis realizace aktivity			

První klíčovou aktivitou byl výběr vhodného psychologa a speciálního pedagoga. Tomuto výběru se věnovalo vedení obou zúčastněných škol v červenci a v srpnu. Prvním krokem byla inzerce. Nejprve jsme místo inzerovali na stránkách školy a na pracovních webech, které jsou zdarma. Zároveň jsme nabídku rozeslali přes VŠ (např. PVŠPS) absolventům příslušných oborů. Jelikož odezva byla malá, přistoupili jsme k inzerci na jobs.cz, tím se výběr vhodných kandidátů protáhl o měsíc. Dalším problémem byla výpovědní doba vybraných uchazečů. U psychologa se nám pak stalo, že jsme se domluvili až s kandidátem na třetím místě. U speciálního pedagoga jsme se domluvili s uchazečkou na prvním místě, která však mohla ukončit své zaměstnání k 31.8.2013, takže u nás mohla nastoupit až k 1.9.2013.

První kolo výběrového řízení, spočívalo ve výběru dle zaslaných životopisů. Celkem se přihlásilo nad 150 uchazečů. K ústnímu pohovoru bylo přizváno 60.

Nejlepších 10 postoupilo do druhého kola, ve kterém jsme stanovili pořadí a se zvolenými kandidáty následně podepsali pracovní smlouvy.

Pracovní smlouva byla podepsána 30.8.2013.

Podrobnosti o výstupech klíčové aktivity

Výstupem první klíčové aktivity je ukončené výběrové řízení a uzavření pracovních smluv. Pracovní smlouvy s psychologem a speciálním pedagogem byly uzavřeny 30.8.2013 s platností od 1.9.2013. Od 1.9.2013 tak působí na základních školách U Obory a ZŠ Bratří Jandusů.

* Uvádí se celé předpokládané období realizace aktivity, nikoli pouze období v rámci měsíců, k nimž se monitorovací zpráva vztahuje.

Číslo aktivity	2	Název aktivity	Poskytování psychologické pomoci a podpory žákům, učitelům, rodičům
Období realizace aktivity*	1.8.2013- 31.1.2015		
Podrobný popis realizace aktivity			
<p>V prvním měsíci své práce (srpen) se měl školní psycholog seznamovat se školami, se speciálním pedagogem a prostředím. Za pomoci výchovného poradce a školního metodika prevence se měl seznámit s nejčastějšími problémy na daných školách. Měli být předány materiály o dětech s SPU a s IVP a naplánován harmonogram pro měsíc září.</p> <p>Jelikož první z vybraných psychologů, nám v den nástupu oznámil, že nenastoupí a rovněž psycholožka na druhém místě nemohla nastoupit dříve, než v říjnu. Vybrali jsme psychologa na 3. místě, který mohl nastoupit až od 1. září. Z tohoto důvodu neproběhla naplánovaná aktivita dle harmonogramu v projektu a začínáme s ní až od 1. Září 2013. 30.8.2013 byla podepsána pracovní smlouva s nástupem od 1.9.2013.</p> <p>V souladu s projektem byly psychologovi předány materiály o dětech s SPU a s IVP a naplánován harmonogram na další měsíce. Od září psycholog působí na ZŠ U Obory v pondělí a ve středu a na ZŠ Bratří Jandusů v úterý a ve čtvrtek, což je přesně naopak se speciálním pedagogem. V pátek jsou společně, jednou za 14 dnu na jedné škole a podruhé na druhé škole. Probírají jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, chodí na náslechy do tříd, poskytují konzultace učitelům a rodičům.</p>			
Podrobnosti o výstupech klíčové aktivity			
<p>Výstupem práce školního psychologa je práce s dětmi a třídními kolektivy. Na obou školách má poměrně hodně zájemců o jeho služby. Domnívám se, že k tomu přispívá i jeho výcvik v psychoterapii a předchozí zkušenosti z pedagogicko-psychologické poradny.</p> <p>Zde je nutné napsat, že původně jsme měli obavy o nízkou vytíženost psychologa, ale opak je pravdou. Mnohdy hledá prázdné místo v kalendáři. Překvapením je, že si ho vyhledávají samotní žáci, kteří s ním řeší mnohé problémy.</p> <p>U učitelů je tomu obdobně. Zde působí proti syndromu vyhoření, rozvíjí jejich dovednosti při práci s problémovými žáky a se žáky s nejrůznějšími odlišnostmi. Zajímavé je, že kvůli jednomu žákovi navštíví psychologa i 5 učitelů.</p> <p>Rodičům vysvětluje, jak přistupovat k dítěti v období puberty, doporučuje návštěvy pedagogicko-psychologické poradny a vysvětluje diagnostiku.</p> <p>Mnohdy pracuje rovněž s celou třídou, na ZŠ U Obory již byl v 8. třídě, v 9.B, 1. třídách a 5. třídách.</p>			

Podporuje třídní učitele v práci se třídou, v nastavování hranic a určování pravidel.

Dalším z výstupů je sezení, kde bývá učitel, žák, psycholog a rodič. Na těchto sezeních se probírá problém žáka, jak se k němu staví a jak na něm bude pracovat doma a ve škole. Co budou dělat rodiče, co vyučující a co žák.

Číslo aktivity	3	Název aktivity	Poskytování speciálně pedagogické pomoci žákům
Období realizace aktivity*	1.8.2013- 31.1.2015		
Podrobný popis realizace aktivity			
<p>V prvním měsíci své práce (srpen) se měl speciální pedagog seznamovat se školami a s prostředím. Za pomoci výchovného poradce a školního metodika prevence se měl seznámit s nejčastějšími problémy na daných školách. Měli být předány materiály o dětech s SPU a s IVP a naplánován harmonogram pro měsíc září.</p> <p>V souladu s projektem byly speciálnímu pedagogovi předány materiály o dětech s SPU a s IVP a naplánován harmonogram na další měsíce. Od září speciální pedagog působí na ZŠ U Obory v úterý a ve čtvrtek a na ZŠ Bratří Jandusů v pondělí a ve středu, což je přesně naopak s psychologem. V pátek jsou společně, jednou za 14 dnu na jedné škole a podruhé na druhé škole.</p> <p>Z nepřímých nákladů byly zakoupeny potřebné testy, které hodnotitelem nebyly uznány do nákladů přímých. Již za první půlrok se stalo, že některé děti naší školu opustili (z důvodu stěhování), tak na jejich místo mohli být přijaty další.</p> <p>Původní idea skupinek po 3 až 4, byla upravena, jelikož někteří žáci potřebují individuální přístup. Proto někdy pracuje s jedním žákem, jindy se skupinkou a někdy i s celou třídou. Například na ZŠ U Obory je problematická 1.B, kde se sešlo 7 dětí u kterých jsme postupně diagnostikovali poruchy učení, dále tam jsou 3 děti ze sociálně vyloučeného prostředí a 2 děti z minorit.</p>			
Podrobnosti o výstupech klíčové aktivity			
<p>Výstupem u speciální pedagožky je náprava poruch učení u dětí s SPU. Ke každému dítěti si vede složku, ve které jsou testy, výtvary, cvičení a další materiály, se kterými dítě pracuje (mimo toho, co dělá na PC, tyto testy se netisknou). Na úvodní stránce složky žáka je napsáno, jakou má poruchu (popř. obtíže) a co s ní dělá. Předpokládáme, že po ukončení projektu bude na poslední stránce stručný manuál, jak dále pracovat s dotyčným dítětem.</p> <p>Nyní jde o pravidelnou práci s žáky, následné konzultace s učiteli a rodiči.</p> <p>Učitel ví, jak s dítětem pracovat, dítě dělá pokroky v nápravě poruchy a rodiče vědí, že nejde o neschopnost jejich potomka, nýbrž např. o poruchu učení.</p>			

II.2 DALŠÍ INFORMACE O PRŮBĚHU REALIZACE PROJEKTU

Jak je uvedeno v předchozích částech, psycholog i speciální pedagog začali ve školách až k 1.9.2013, proto se vše mírně opozdilo. Jelikož však byli učitelé o projektu informováni, tak zpoždění nemělo vliv na počet klientů (žáků) v péči odborníků.

II.3 PROBLÉMY PŘI REALIZACI PROJEKTU

Popis problémů spojených s realizací projektu, které mají vliv na plnění cílů projektu
Žádné větší problémy nenastaly. Mezi menší problémy lze řadit přeposílání peněz z MČ až po vykázání jejich útraty.
Popis opatření na odstranění těchto problémů
-

III. MONITOROVACÍ UKAZATELE

Dosažené hodnoty monitorovacích ukazatelů se vykazují pomocí informačního systému Benefit7, podrobnosti jsou obsaženy v příloze č. 1 monitorovací zprávy.

Zdroje dat pro monitorovací ukazatele
<p>Úspěšně podpoření žáci byli charakterizováni takto: „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (podpora psychologa, speciálního pedagoga): žáci budou podpořeni několika způsoby. Prvním bude možnost doučování pro žáky s poruchami učení a pro žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Dalším způsobem podpory bude konzultace s psychologem a třídnické hodiny s asistencí psychologa, který bude vhodně zvolenými metodami začleňovat žáka do třídy, tak aby nedocházelo k jeho odstrčení na okraj kolektivu. Úspěšně podpořený žák je ten, který je součástí kolektivu, ačkoli má speciálně vzdělávací potřeby a posupně eliminuje své znevýhodnění.</p> <p>Pedagogičtí pracovníci: podpora na základě dalšího vzdělávání speciálním pedagogem, popř. psychologem, možnost supervize u psychologa, konzultace se speciálním pedagogem</p> <p>Úspěšně podpořený pedagog ví, jak pracovat s dětmi s SPU, zná způsoby, jak jim pomoci a umí je zkontaktovat s odborníky i mimo pedagogicko-psychologické poradny.</p> <p>Z hlediska kvantitativního považujeme za úspěšně podpořeného žadatele toho, který bude pravidelně navštěvovat speciálního pedagoga. Pravidelnost ukazuje to, že žákovi dává návštěva smysl a pomáhá mu s učením. V případě psychologa, nejde o pravidelnost, ale o úspěšné zvládnutí problému daného žáka. Psycholog i pedagog si povedou záznam o práci s jednotlivými žáky a pedagogy.“</p> <p>Zdrojem dat jsou tedy záznamy psychologa a speciální pedagožky. Na základě složek žáků a svých záznamů schůzek s rodiči a žáky doplňují do tabulek s kolika dětmi, učiteli a rodiči pracovali. Rodiče zatím nejsou vyplněny v záznamech, jelikož konzultovali většinou po telefonu a nemají tak vyplněny monitorovací listy.</p>
Metodika výpočtu dosažených hodnot jednotlivých monitorovacích ukazatelů
<p>Jak je uvedeno v předchozí části: „Zdrojem dat jsou tedy záznamy psychologa a speciální pedagožky. Na základě složek žáků a svých záznamů schůzek s rodiči, vyučujícími a žáky doplňují do tabulek s kolika dětmi, učiteli a rodiči pracovali. Rodiče zatím nejsou vyplněny v záznamech, jelikož konzultovali většinou po telefonu a nemají tak vyplněny monitorovací listy. Pro děti jsme nechali vyplnit monitorovací listy na začátku školního roku všemi rodiči (až na výjimky se to podařilo), takže v případě intervence není rodič ani dítě zatěžováno formuláři.</p>

IV. PUBLICITA

Popis zajištění publicity a informování o projektu
<p>Informace o projektu byly předány rodičům na třídních schůzkách, dále je mají obě školy na svých internetových stránkách a vývěškách školy.</p> <p>Článek o projektu vyšel rovněž v Uhříněveském zpravodaji (listopadové číslo), který je zdarma distribuován v MČ Praha 22 Uhříněves do všech domácností a organizací.</p>

V. ZMĚNY V ZADÁVACÍCH ŘÍZENÍCH V RÁMCI MONITOROVACÍHO OBDOBÍ*

Název zadávacího řízení	Uzavřeno	Byl uzavřen dodatek ke smlouvě s dodavatelem
-	ANO / NE / ZRUŠENO	ANO / NE
-	ANO / NE / ZRUŠENO	ANO / NE
Poznámky		
Žádná zadávací řízení neproběhla.		

* Přehled uzavřených zadávacích řízení uveďte do přílohy č. 2 monitorovací zprávy. Ke každému zadávacímu řízení ukončenému podpisem smlouvy s dodavatelem je nutné předložit kopii zprávy o posouzení a hodnocení nabídek (tj. včetně podpisů), kopii nabídky dodavatele, s níž byla uzavřena smlouva, a také kopii smlouvy uzavřené s dodavatelem. Pokud došlo k podpisu dodatku ke smlouvě s dodavatelem, je nutné předložit kopii tohoto dodatku. (Pokud jste kopie těchto dokumentů předložili hlavnímu městu Praze už před předložením dané monitorovací zprávy, není třeba kopie předkládat znovu).

VI. PŘEHLED PROVEDENÝCH KONTROL

Název subjektu, který kontrolu provedl	Žádná kontrola nebyla provedena
Datum provedení kontroly	-
Závěry kontroly	
-	
Nápravná opatření splněna	ANO / NE / NEBYLA ULOŽENA
Poznámky	
-	

VII. NEPODSTATNÉ ZMĚNY PROJEKTU*

Formální změny ve sledovaném období
Mezi formální změny patří zahájení práce psychologa a speciální pedagožky až k 1.9.2013.
Věcné změny ve sledovaném období
Obdobně mezi věcné změny patří zahájení práce psychologa a speciální pedagožky až k 1.9.2013, avšak celkově to nemá vliv na průběh projektu.
Odůvodnění změn v rozpočtu projektu ve sledovaném období
Po úvodním období zatím změny v rozpočtu neplánujeme.

* V případě nepodstatných změn rozpočtu přiložte přepracovaný rozpočet projektu jako přílohu č. 9 monitorovací zprávy; v případě změn v harmonogramu přiložte přepracovaný harmonogram projektu jako přílohu č. 10 monitorovací zprávy

finanční část monitorovací zprávy

VIII. FINANCOVÁNÍ PROJEKTU
VIII.1 AKTUÁLNĚ PROKAZOVANÉ NÁKLADY

1.	Aktuálně prokazované přímé náklady bez křížového financování (v Kč)	516849,40 Kč
2.	Procento nepřímých nákladů dle grantové smlouvy	18%
3.	Částka nepřímých nákladů odpovídající aktuálně prokazovaným přímým nákladům bez křížového financování (v Kč)	92044,76 Kč
4.	Aktuálně prokazované náklady v rámci křížového financování (v Kč)	0,-Kč
5.	Celkem - aktuálně prokazované náklady (včetně odpovídající částky nepřímých nákladů) (v Kč)	608894,16 Kč

* Údaje v tabulce musí být v souladu s údaji v příloze č. 4 této monitorovací zprávy.

VIII.2 PŘÍJMY PROJEKTU

6.	Aktuálně prokazované příjmy (v Kč)	0,-Kč
Zdroj příjmů projektu		
Žádné příjmy neexistují.		
6B.	Pouze pro závěrečnou MZ: Příjmy projektu celkem (za celou dobu realizace), maximálně však ve výši výdajů, jež má na základě závěrečného vyúčtování hradit příjemce z vlastních zdrojů*	

* PŘÍJMY PROJEKTU JSOU PRŮBĚŽNĚ ZAPOJOVÁNY JAKO JEDEN ZE ZDROJŮ FINANCOVÁNÍ PROJEKTU. V RÁMCI ZÁVĚREČNÉ ZPRÁVY SE OVĚŘUJE, ZDA A V JAKÉ VÝŠI PŘÍJMY PŘEVÝŠILY ČÁSTKU ZPŮSOBILÝCH VÝDAJŮ, KTERÉ MÁ KRÝT PŘÍJEMCE Z VLASTNÍCH ZDROJŮ. PŘÍJMY NIŽŠÍ ČI ROVNAJÍCÍ SE TĚTO ČÁSTCE, SE V RÁMCI ZÁVĚREČNÉ MONITOROVACÍ ZPRÁVY ZE ZDROJŮ FINANCOVÁNÍ PROJEKTU ODEBÍRAJÍ; VÝDAJE, KTERÉ SE Z NICH KRYLY V PRŮBĚHU REALIZACE PROJEKTU, JSOU ROZPOČÍTÁNY MEZI OPPA A PŘÍJEMCE (POKUD SE NA FINANCOVÁNÍ PROJEKTU PODÍLÍ).

VIII.3 NÁKLADY PROJEKTU PO ZOHLEDNĚNÍ PŘÍJMŮ

7.	Aktuálně prokazované náklady, které nejsou kryty příjmy projektu (v Kč)*	608894,16 Kč
----	--	--------------

* UVEĎTE ROZDÍL MEZI ČÁSTKOU V ŘÁDKU 5. (CELKEM - AKTUÁLNĚ PROKAZOVANÉ NÁKLADY) A ČÁSTKOU V ŘÁDKU 6. (AKTUÁLNĚ PROKAZOVANÉ PŘÍJMY) A PRO ZÁVĚREČNOU MONITOROVACÍ ZPRÁVU PŘIČTĚTE ČÁSTKU V ŘÁDKU 6B.

VIII.4 VLASTNÍ ZDROJE PŘÍJEMCE ZAPOJENÉ DO FINANCOVÁNÍ PROJEKTU

8.	Procento podílu vlastního podílu na financování projektu	0 %
9.	Aktuální částka nákladů nekrytých příjmy projektu, které odpovídají vlastnímu podílu příjemce na financování projektu (v Kč)*	0,-Kč

* UVEĎTE VÝSLEDEK NÁSOBENÍ ČÁSTKY Z ŘÁDKU 7. (AKTUÁLNĚ PROKAZOVANÉ NÁKLADY, KTERÉ NEJSOU KRYTY PŘÍJMY PROJEKTU) A PROCENTA V ŘÁDKU 8 (POZN.: TOTO PROCENTO MUSÍ ODPOVÍDAT GRANTOVÉ SMLOUVĚ).

VIII.5 PODPORA Z OPPA JAKO ZDROJ FINANCOVÁNÍ PROJEKTU

10.	Procento podílu podpory z OPPA na financování projektu	100%
11.	Aktuální částka nákladů nekrytých příjmy projektu, které odpovídají podílu podpory z OPPA na financování projektu (v Kč)*	608894,16 Kč

* UVEĎTE VÝSLEDEK NÁSOBENÍ ČÁSTKY Z ŘÁDKU 7. (AKTUÁLNĚ PROKAZOVANÉ NÁKLADY, KTERÉ NEJSOU KRYTY PŘÍJMY PROJEKTU) A PROCENTA V ŘÁDKU 10, (POZN.: TOTO PROCENTO MUSÍ ODPOVÍDAT GRANTOVÉ SMLOUVĚ).

VIII.6 POŽADAVEK NA DALŠÍ SPLÁTKU PODPORY Z OPPA

12.	Požadováno na základě prokázaných nákladů (v Kč)*	608894,16 Kč
13.	Požadováno nad rámec prokázaných nákladů (v Kč)	0,-Kč
Odůvodnění požadavku nad rámec prokázaných nákladů		
-		
14.	Požadováno celkem (v Kč)***	608894,16 Kč

* DO ŘÁDKU 12 VYPLŇTE ČÁSTKU Z ŘÁDKU 11 (AKTUÁLNÍ ČÁSTKA NÁKLADŮ NEKRYTÝCH PŘÍJMY PROJEKTU, KTERÉ ODPOVÍDAJÍ PODÍLU PODPORY Z OPPA NA FINANCOVÁNÍ PROJEKTU (V KČ)); TOTO PRAVIDLO NEPLATÍ POUZE V PŘÍPADĚ, ŽE PROJEKT FORMOU ZÁLOH UŽ ZÍSKAL ČÁSTKU, JEŽ BY V SOUČTU S ČÁSTKOU Z ŘÁDKU 11. PŘESÁHLA CELKOVOU PODPORU Z OPPA DLE GRANTOVÉ SMLOUVY. (ZÁKLADNÍM PRAVIDLEM JE, ŽE PLATBY Z OPPA POUKAZOVANÉ PŘÍJEMCI NA ZÁKLADĚ SCHVÁLENÍ MONITOROVACÍ

ZPRÁVY DOSAHUJÍ MAXIMÁLNĚ ČÁSTKY, KTEROU PŘÍJEMCE DOLOŽÍ V RÁMCI DANÉ MONITOROVACÍ ZPRÁVY JAKOŽTO USKUTEČNĚNÉ ZPŮSOBILÉ NÁKLADY PROJEKTU PŘIPADAJÍCÍ NA PODÍL KRYTÝ PODPOROU Z OPPA A KTEROU HL. M. PRAHA SCHVÁLÍ. TEPRVE V ZÁVĚRU REALIZACE PROJEKTU NASTÁVÁ SITUACE, KDY SPLÁTKA NENAVAZUJE NA USKUTEČNĚNÉ ZPŮSOBILÉ NÁKLADY PROJEKTU PŘIPADAJÍCÍ NA PODÍL KRYTÝ PODPOROU Z OPPA.)

** Výjimečně při nedostatku prostředků (doložitelného např. prostřednictvím porovnání předpokládaných nákladů v rámci následujícího monitorovacího období a zůstatku poskytnuté podpory) může příjemce požádat o poskytnutí zálohové platby ve výši vyšší než je částka způsobilých nákladů projektu krytých podporou z OPPA, kterou v rámci příslušné zprávy dokladuje. Pokud jste v této situaci, uveďte požadovanou částku a tento požadavek zdůvodněte.

*** Uveďte součet částek z řádků 12 a 13.

Přílohy monitorovací zprávy

Č.	Příloha	Příloženo
1	Monitorovací ukazatele (sestava vygenerovaná z programu Benefit7, soubor ve formátu PDF)	ANO / NE
2	Přehled uzavřených zadávacích řízení (soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
3	-	NE
4	Přehled nákladů projektu (soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
5	Soupiska účetních dokladů (soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
5A	Rozpis mzdových výdajů (soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
5B	Rozpis cestovních náhrad (soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
6	Kopie účetních dokladů	ANO / NE
7	Výpis z bankovního účtu	ANO / NE
8	Podpisové vzory osob oprávněných k podepisování monitorovací zprávy OPPA (postačuje předložit pouze jednou a dále jen v případě změn; soubor ve formátu PDF/JPG/JPEG/GIF aj.)	ANO / NE
9	Přepracovaný rozpočet projektu (pokud byly provedeny nepodstatné změny rozpočtu; soubor ve formátu XLS/XLSX)	ANO / NE
10	Přepracovaný harmonogram projektu (soubor ve formátu DOC/DOCX aj.)	ANO / NE
11	Souhrnná informace o realizovaném projektu (soubor ve formátu DOC/DOCX)	ANO / NE

Ve sloupci „Příloženo“ uveďte ANO u příloh, které jsou k monitorovací zprávě příloženy, a NE u příloh, které nejsou k monitorovací zprávě příloženy.

Čestné prohlášení příjemce

Jakožto příjemce podpory z OPPA prohlašuji, že:

1. všechny informace v předložené v monitorovací zprávě a jejích přílohách jsou pravdivé a úplné, a že jsem si vědom/a možných následků a sankcí, které vyplývají z uvedení nepravdivých nebo neúplných údajů;
2. projekt je realizován v souladu s grantovou smlouvou;
3. cílová skupina podpořená v rámci projektu splňuje podmínky územní uznatelnosti pro program OPPA;
4. požadavky na publicitu projektu byly dodrženy v souladu s ustanoveními grantové smlouvy;
5. při realizaci projektu byla dodržena pravidla veřejné podpory a pravidla pro zadávání veřejných zakázek platná pro OPPA, včetně zákona č. 137/2006 Sb., o veřejných zakázkách ve znění pozdějších předpisů;
6. projekt je realizován v souladu s politikami EU v oblasti udržitelného rozvoje, ochrany životního prostředí a rovných příležitostí, včetně omezování nerovnosti a podporování rovnosti mezi ženami a muži;
7. na aktivity projektu nečerpám a nenárokuji prostředky z jiného finančního nástroje EU ani z jiných národních veřejných zdrojů, než je uvedeno v grantové smlouvě;
8. žádost o platbu je založena na skutečně vzniklých a průkazně doložených nákladech v souladu s pravidly OPPA a že tyto náklady vznikly v souladu s ustanoveními grantové smlouvy;
9. všechny transakce týkající se přímých nákladů jsou věrně zobrazeny v účetnictví, příslušné doklady jsou transparentní a výdaje na nich jsou rozepsány na jednotlivé položky;
10. kopie účetních dokladů, které jsou uvedeny na soupisce, odpovídají originálům účetních dokladů, které jsou k dispozici a přístupné pro účely kontroly u příjemce nebo partnera;
11. k dnešnímu dni má příjemce vypořádány všechny závazky po lhůtě splatnosti, zejména daňové nedoplatky a penále, nedoplatky na pojistném a penále na veřejné zdravotní pojištění, pojistné a penále na sociální zabezpečení, příspěvku na státní politiku zaměstnanosti či odvody za porušení rozpočtové kázně, vůči finančnímu úřadu, České správě sociálního zabezpečení, zdravotním pojišťovnám, Státnímu fondu životního prostředí, Pozemkovému fondu, Státnímu fondu rozvoje bydlení, Státnímu fondu kultury, Státnímu fondu ČR pro podporu a rozvoj české kinematografie, Státnímu zemědělskému intervenčnímu fondu, Celní správě, krajům, obcím a svazkům obcí a ostatním orgánům veřejné správy a zároveň nemá další nevypořádané finanční závazky z jiných projektů financovaných ze strukturálních fondů či Fondu soudržnosti vůči orgánům, které prostředky z těchto fondů poskytují. (Posečkání s úhradou závazků nebo dohoda o úhradě závazků a její řádné plnění se považují za vypořádané závazky, tzn. subjekt je považován pro účely poskytnutí prostředků EU za bezdlužný);
12. na majetek příjemce nebyl prohlášen konkurs, nebylo potvrzeno nucené vyrovnání, ani nebyl zamítnut návrh na prohlášení konkursu pro nedostatek majetku dle zákona č. 328/1991 Sb., o konkursu a vyrovnání, ve znění pozdějších předpisů, a že příjemce není v úpadku či nebyl zamítnut insolvenční návrh pro nedostatek majetku dle zákona č.182/2006 Sb., o úpadku a způsobech jeho řešení (insolvenční zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále, že proti němu není veden výkon rozhodnutí ani není v likvidaci;
13. proti statutárnímu orgánu příjemce nebo jakémukoli jeho členovi není zahájeno, nebo vedeno trestní řízení a nebyl (nebyli) odsouzen(i) pro trestný čin, jehož skutková podstata souvisela s předmětem činnosti organizace nebo pro trestný čin hospodářský nebo trestný čin proti majetku;

14. (Příjemce dotace, který k dnešnímu dni není plátcem DPH prohlašuje, že) v případě, že se v budoucnu stane plátcem DPH a uplatním nárok na odpočet DPH na vstupu, která byla v žádosti o platbu zahrnuta do způsobilých nákladů, vrátím dobrovolně částku dotace připadající na výši způsobilých nákladů ve výši vrácené DPH hl. m. Praze, a to do 30 dnů ode dne, kdy byl tento odpočet u finančního úřadu uplatněn (tj. ke dni podání prvního přiznání k dani z přidané hodnoty);
15. (Příjemce dotace, který k dnešnímu dni je plátcem DPH prohlašuje, že) do způsobilých nákladů byly zahrnuty pouze položky v ceně bez DPH a dále jen položky v ceně s DPH, u nichž není možné, aby byl nárokován odpočet DPH na vstupu. Dále prohlašuji, že v případě, že v budoucnu na tuto poměrnou část DPH, která byla v žádosti o platbu zahrnuta do způsobilých nákladů, získám nárok na odpočet DPH na vstupu, vrátím dobrovolně částku dotace připadající na výši způsobilých nákladů ve výši DPH, u níž byl nárok na odpočet dodatečně zjištěn, hl. m. Praze, a to do 30 dnů ode dne, kdy byl tento odpočet u finančního úřadu uplatněn (tj. ke dni podání přiznání k dani z přidané hodnoty);
16. si jsem vědom/a skutečnosti, že v případě nesplnění podmínek poskytnutí finanční podpory je možné, že podpora nebude vyplacena nebo její výše bude upravena nebo budu požádán/a o navrácení neoprávněně vyplacených prostředků.

Jméno a příjmení statutárního zástupce / oprávněné osoby*	Mgr. Ivana Vodičková		
Funkce v organizaci	Ředitelka školy		
Místo a datum podpisu	Praha, 30.1.2014	Podpis a razítko	

* Pokud monitorovací zprávu podepisuje oprávněná osoba, musí být přiloženo pověření od statutárního zástupce. (V případě, že pověření bude platné pro celou dobu realizace projektu, stačí ho doložit pouze jednou; pokud bylo pověření pro oprávněnou osobu vydáno univerzálně pro celý projekt a bylo předloženo současně s projektovou žádostí OPPA (nebo následně), není nutné jej k monitorovací zprávě dokládat, pouze se na tomto místě uvede poznámka o dříve předloženém pověření.)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Antonín Klecanda

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

**Název práce: „Speciální pedagog jako součást týmu v běžné základní škole –
týmová komunikace, rozhodovací procesy a tok informací“**

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh:⁴ 73

Celkový počet stran příloh:⁵ 10

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Tomanová Jana, Ph.D.

⁴ zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

⁵ zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh