

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2023

Bc. Nella Hrdá

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Nella Hrdá

Rizikové faktory ve vztazích školních speciálních
pedagogů a pedagogických pracovníků

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, ze kterých jsem při zpracování čerpala, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2023

.....
Nella Hrdá

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla v první řadě poděkovat mým kamarádům, kteří mě podporovali a motivovali na cestě k dosažení mého cíle. Dále bych chtěla poděkovat vedoucímu práce za jeho cenné rady. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině, za jejich lásku a péči.

OBSAH

ÚVOD	7
I. ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	9
Vymezení pojmu.....	9
Osobnostní předpoklady	10
Standardní činnosti.....	12
Diagnostická a depistážní činnost	12
Konzultační, poradenská a intervenční práce	13
Metodická, koordinační a vzdělávací činnost	14
Aktuální situace.....	14
II. PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK.....	17
III. INTEGRACE, INKLUZE.....	19
IV. SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A DALŠÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	22
V. RIZIKOVÉ FAKTORY VE VZTAHU ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	24
VI. METODOLOGIE VÝZKUMU	28
Design výzkumu	28
Vymezení cíle, výzkumného problému a stanovení hypotéz.....	28
Výběr a charakteristika výzkumného vzorku	29
Technika sběru dat	32
Analýza dat.....	33
VII. VÝSLEDKY	34
IX. DISKUZE	43
X. ETICKÉ ASPEKTY A LIMITY STUDIE.....	50
ZÁVĚR.....	52
POUŽITÉ ZDROJE	54

SEZNAM ZKRATEK	58
SEZNAM TABULEK	58
SEZNAM GRAFŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	58
PŘÍLOHY	59
Příloha č. 1	59
Příloha č. 2	61
Příloha č. 3	63

ÚVOD

Školní speciální pedagog je pedagogickým pracovníkem, kterému jeho kompetence, standardní činnosti a vzdělání potřebné k vykonávání dané profese ukládá zákon. Výzkumy ukazují, že rozšíření školního poradenského pracoviště o speciálního pedagoga je potřebné a je i vítáno. Pracovní kompetence této pozice nejsou ještě zcela ustálené. Navíc existují i různá očekávání ředitelů a dalších pedagogických pracovníků na náplň práce tohoto školního specialisty, která nemusí být vždy splnitelná.

Od roku 2016, kdy vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se specifickými potřebami a žáků nadaných, vzrůstá zájem o zřízení pozice školního speciálního pedagoga na základních školách. Jedná se o důležité téma, kdy je zaměstnávání školních speciálních pedagogů vnímáno jako potřebné. Na druhou stranu existují i názory, že školní speciální pedagog nemá v základních školách své místo a jeho kompetence nejsou na mnohých českých školách pochopeny.

V návaznosti na tento fakt se mohou objevovat určité rizikové faktory, které ovlivní nejenom přijetí či nepřijetí školního speciálního pedagoga do systému dané školy, ale které ovlivní i spolupráci mezi školním speciálním pedagogem a učiteli a které mají v konečném důsledku vliv na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v daných školách.

V této diplomové práci jsou popsány vybrané rizikové faktory, které mohou negativně ovlivnit vztah pedagogických pracovníků. Zároveň je zde popsána důležitost spolupráce a vhodně zvolené komunikační strategie, která může být velmi nápomocná při nastavování vhodných podpůrných opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu. Velká část teoretické části práce je věnována právě školnímu speciálnímu pedagogovi, vymezení jeho pracovní pozice a kompetencí, které mu ukládá právní řád České republiky. Teoretická část práce je z velké části tvořena zákony a vyhláškami České republiky, dále dostupnými internetovými a tištěnými zdroji a vše je doplněno o statistická data z databáze Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Cílem práce je identifikovat rizikové faktory ve vztahu školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků v běžných základních školách v Olomouckém kraji.

Jako výzkumný problém této práce je stanoveno zjištění pohledu, postoje školních speciálních pedagogů a učitelů v Olomouckém kraji na zapojování školních speciálních pedagogů do společného vzdělávání, se zaměřením na budování spolupráce mezi těmito

odborníky a pedagogickými pracovníky školy a dále na existenci rizikových faktorů, které by mohly ovlivnit jejich vztah.

Pro naplnění tohoto cíle jsou vytvořeny nestandardizované dotazníky, které budou následně statisticky zpracovány. Pro techniku dotazníku a využití kvantitativního přístupu jsme se rozhodli z důvodu možného oslovení většího počtu respondentů a pro jeho menší časovou náročnost. Důležité tedy bude zjistit, jak jsou školní speciální pedagogové a učitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací, zda existují nějaké bariéry, přes které se v jejich vztahu nemohou přenést a zda podle nich existují nějaké možnosti, které by tyto bariéry mohly zmírnit či je zcela odstranit.

I. ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Školní speciální pedagog je stále rozšířenější pracovní pozicí v českém vzdělávacím systému. Hraje významnou roli v podpoře žáků s těžkostmi v učení. Proto se tato kapitola bude věnovat popisu role školního speciálního pedagoga, jeho kompetencím a standardním činnostem, které mu ukládá legislativa České republiky. Dále se bude věnovat také přínosům a překážkám v dané profesi, a nakonec aktuální situaci, která reflektuje zvyšující se tendence zapojení těchto odborníků do běžného vzdělávání.

Vymezení pojmu

Školní speciální pedagog je velmi významným činitelem ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Proto, aby bylo jasné, v jakém kontextu bude role školního speciálního pedagoga v této práci vnímána, považujeme za důležité vymezit fakt, kdo je to školní speciální pedagog (dále ŠSP) a jaké jsou jeho kompetence. Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů uvádí, že k výkonu profese školní speciální pedagog je potřebné odborné vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu zaměřeném na speciální pedagogiku, na pedagogiku předškolního věku, přípravu učitelů nebo vychovatelů s rozšířením odborné kvalifikace. Podle tohoto zákona je speciální pedagog pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. se konkrétně nezmiňuje o školním speciálním pedagogovi, ale uvádí, že poradenská činnost může být poskytována, kromě školských poradenských zařízení (dále ŠPZ), také ve školách. Paragraf 7 této vyhlášky říká, že ředitel základní, střední a vyšší odborné školy odpovídá za poskytování poradenských služeb ve škole. Z tohoto důvodu vznikají na školách školní poradenská pracoviště (dále ŠPP), jehož jádro tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence. Kromě nich mohou poskytování poradenských služeb zajišťovat také školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog. Ve smyslu této vyhlášky je speciální pedagog poradenským pracovníkem školy. Důraz je kladen především na spolupráci s třídními učiteli, učiteli výchovných předmětů a dalšími pedagogickými pracovníky.

O školním speciálním pedagogovi se také píše ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která o tomto odborníkovi hovoří jako o podpůrném opatření, které je doporučeno žákovi

se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Tato personální podpora může být doporučena žákovi již od 2. stupně podpůrných opatření (dále PO) a to za předpokladu, že:

- a) je na škole více žáků s potřebou PO,
- b) skladba žáků s potřebou PO vyžaduje na škole zřídit pozici školního speciálního pedagoga,
- c) se škola nachází v sociálně vyloučené lokalitě.

Jednou z možností financování této pozice je normovaná finanční náročnost, díky níž si mohou školního speciálního pedagoga dovolit i školy, které na jeho služby nesehnaly finance z jiných zdrojů. (Baslerová, Michalík, Felcmanová, 2020)

Dále je důležité si vymezit rozdíl mezi speciálním pedagogem a školním speciálním pedagogem. Tyto dva pojmy se často zaměňují a často jim nerozumí jak laická, tak odborná veřejnost. Zatímco speciální pedagog často působí jako pracovník školského poradenského zařízení, tak školní speciální pedagog je zaměstnancem dané školy a poskytuje poradenské služby v rámci školního poradenského pracoviště. (Čech, Hormanlová 2020) Jedním ze základních rozdílů mezi těmito dvěma pozicemi je v kompetenci stanovování či nestanovování speciálněpedagogické diagnózy. Pouze speciální pedagog působící v ŠPZ může provádět diagnostiku s cílem vytvoření zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání v integraci. Školní speciální pedagog je v tomto ohledu významným činitelem v komunikaci mezi školou a ŠPZ a pedagogickou podporou ve vzdělávání žáků se SVP. Bývá také často tím, kdo v žákovi rozpozná potřebu podpůrných opatření ve vzdělávání. Následně se podílí na vytváření postupů a metod, jak konkrétní podpůrná opatření implementovat do vzdělávání a zmírnit či odstranit žákovy výukové problémy. (Baslerová, Michalík, Felcmanová 2020)

Školní speciální pedagog je odborník, který má spoustu rolí. Mnohé z nich vychází z činností, které by měl podle platné legislativy realizovat (viz níže), je tedy radcem, specialistou. Provádí depistáž, spolupracuje a navrhuje ke spolupráci. Je také kolegou a zároveň podřízeným. (Čech, Hormanlová 2020) Často stojí mezi tím, zda být specialitou nebo kolegou. Podle Kucharské (2013) je ideální stát někde uprostřed.

Osobnostní předpoklady

Pro dobré vztahy a funkční spolupráci na pracovišti je potřeba, aby byl člověk empatický, kreativní, uměl naslouchat, nebál se změn a byl otevřený diskuzi. (Čech, Hormanlová 2020) Lépe akceptujeme a důvěřujeme těm jedincům, kteří nás přijmou

bez předsudků, nepoužívají přetvářku, dokáží dát najevo upřímný zájem a dokáží nás pochopit. Naopak hůře se spolupracuje lidmi s velmi vysokým sebevědomím, kteří jsou přesvědčeni o své neomylnosti a mimořádnosti. (Křivohlavý, 2010) To, jací jsme, ovlivňuje to, jak na práci pohlížíme a jak jsme v ní úspěšní. (Čech, Hormandlová 2020)

Jak už bylo zmíněno výše, pro práci pedagogického pracovníka, zvláště pak školního speciálního pedagoga, je stěžejní empatie, kreativita, inovativnost, otevřenost a schopnost naslouchat. Školní speciální pedagog by měl být kompetentní k hledání problémů a jejich řešení. Neměla by ho odradit nemožnost řešení situace běžným způsobem, naopak by měl hledat cesty a možnosti k dosažení cíle. Na situaci by měl umět nahlédnout vícero úhly, zvážit všechny možnosti a vždy vybrat tu nejlepší pro konkrétní situaci. Díky těmto osobnostním rysům bude snadněji naplňovat požadavky na práci, které mu ukládá český právní řád a ředitel příslušné školy. Kromě toho by měl být také flexibilní a umět si vybrat mezi všemi rolmi, které zastává. Nějakým způsobem se bude chovat při komunikaci se zákonnými zástupci žáka a jinak bude reagovat v rozhovoru s vedením školy. (Čech, Hormandlová 2020) Velmi důležitým aspektem je také sebepojetí a schopnost sebereflexe. „*Pokud máme stabilní sebepojetí, jsme schopni přiměřeně zpracovat nespravedlnost, křivdu a jsme schopni reálně zhodnotit, v čem jsme chybu udělali a v čem ne.*“ (Schmidbauer, 2008)

Práce školního speciálního pedagoga je velmi rozmanitá a nestereotypní. V tomto však někteří autoři spatřují riziko. Kucharská a kol. (2013) připomínají důležitost hranic, které by měl mít školní speciální pedagog nastavené jak vůči náplni své práce, tak i vůči času. Tato pracovní pozice není stále ukotvená a stále nejsou přesně vymezeny její kompetence. Z praxe vyplývá, že si školní speciální pedagog často svou činnost řídí a organizuje sám bez vnější kontroly. K tomuto názoru se připojují i Růžička a kol. (2020) a mluví o tzv. negativních kompetencích – „kompetencích, které patří někomu jinému.“

Již několikrát zde bylo zmíněno, že školní speciální pedagog je odborník. Měl by být ale také profesionál, který ví, jak je přesně definovaná náplň jeho práce v dané škole, dokáže odlišit pracovní záležitosti od osobních, nezapomíná na své potřeby a hranice, má nadhled a má neustále na paměti smysl vytyčeného cíle. (Timulák, 2014)

Ve všech pomáhajících profesích musíme mít na paměti i péči sami o sebe. „*Jaký máme vztah sami k sobě, takový vztah máme i ke klientům.*“ (Úlehla, 2005) K tomu, abychom mohli někomu pomoci, je potřeba znát nejprve sám sebe – jaké jsou moje potřeby, jaká je moje motivace k práci, proč chci danou práci dělat. V této oblasti se doporučuje absolvovat sebezkušenostní výcvik. V pomáhajících profesích by měl člověk vědět, jaký je, jak reaguje v různých situacích a zda má tendence jednat nějakým způsobem, či se k něčemu uchýlovat.

K tomu, abychom mohli pomoci druhým, musíme nejdříve umět pomoci sami sobě. (Úlehla, 2005)

Standardní činnosti

Standardní činnosti, které by měl školní speciální pedagog vykonávat, jsou charakterizovány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Již dříve zmíněný §7 se okrajově věnuje poskytovaným poradenským službám, kde udává jejich výčet. Konkrétněji jsou tyto činnosti popsány v příloze č. 3 této vyhlášky. Jsou zde uvedena specifika pro každého odborného pracovníka zvlášť. Poradenské činnosti školního speciálního pedagoga jsou zde rozděleny na tři skupiny: diagnostická a depistážní činnost, konzultační, poradenská a intervenční práce a metodická, koordinační a vzdělávací činnost. Pro potřeby této práce jsou důležité zejména poslední dvě skupiny standardních činností. Náplň práce školního speciálního pedagoga je tedy mimo jiné poskytování konzultací dalším pedagogickým pracovníkům, komunikace s pracovníky ŠPZ, poskytování metodické podpory třídním učitelům a dalším pedagogům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce v rámci ŠPP, koordinace a vedení asistentů pedagoga a také osvětová činnost pro zákonné zástupce a pracovní semináře pro pedagogy dané školy. (vyhláška č. 72/2005 Sb.) Nicméně středobodem je spolupráce – s kolegy v rámci ŠPZ, s pedagogickými pracovníky školy i mimo ni. (Kendíková, Vosmik 2016)

Diagnostická a depistážní činnost

Slovo depistáž, také označováno jako screening, může být definováno jako cílené vyhledávání jedinců. (Kroupová a kol. 2016) Jde tedy o vyhledávání žáků, přímo v prostředí školy, kteří by mohli vykazovat těžkosti v učení. Pro nastavení vhodné intervence je nejprve zapotřebí zhodnotit aktuální stav, možnosti a dovednosti žáka. Již samotná intervence vykazuje diagnostické prvky. Doporučuje se využívat spíše diagnostiky dynamické. Školní speciální pedagog by měl, jako profesionál, kombinovat různé přístupy, např. rozhovor, analýzu produktů činnosti žáka, pozorování. Měl by také zajisté vycházet z již provedené diagnostiky v ŠPZ, pokud ji žák již absolvoval. Běžnou praxí je také tvorba a využívání vlastních materiálů. (Kucharská škol. 2013) Vzhledem k tématu práce předkládáme možné diagnostické oblasti pouze na základních školách.

Žáci 1. stupně ZŠ	diagnostika rizik specifických poruch učení, diagnostika čtecích, psacích a matematických dovedností, depistáž žáků s problémy v chování, diagnostika školního výkonu, diagnostika školního klimatu
Žáci 2. stupně ZŠ	diagnostika školního výkonu, sledování efektivity reedukace, kariérové poradenství

Tabulka 1 Vybrané diagnostické oblasti na základních školách (Kucharská, Toman 2010)

Baslerová in Baslerová, Michalík, Felcmanová (2020) shrnují diagnostiku a depistáž do následujících aktivit:

- náslechy ve třídách za účelem identifikování žáků s těžkostmi v učení a jejich zařazení do odborné péče
- shromažďování údajů o žákovi a o jeho školní úspěšnosti včetně jejich následné analýzy a vyhodnocení
- identifikace hlavních vzdělávacích problémů žáka, nastavení vhodné intervence včetně vyhotovení individuálního vzdělávacího plánu či plánu podpory
- poskytování speciálněpedagogické péče
- využívání speciálněpedagogických metod (Baslerová, Michalík, Felcmanová 2020)

Konzultační, poradenská a intervenční práce

Další důležitou činností školního speciálního pedagoga je bezesporu intervence. V tomto ohledu je dobré být vybaven intervenčními programy, metodickými materiály nebo jinými stimulačními programy, ze kterých lze čerpat. Nicméně musíme mít na paměti, že ne všechny programy budou vhodné pro všechny žáky, které má školní speciální pedagog v péči. Je potřeba pracovat individuálně a aktivity volit podle předpokladů daného dítěte. (Kucharská a kol. 2013)

Školní speciální pedagog se spolupodílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a jeho průběžném vyhodnocování, příp. navržení a realizaci úprav. Kromě individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se SVP se dále podílí na sestavování plánu pedagogické podpory. Ve spolupráci s kolegy z ŠPP může sestavovat preventivní intervenční program nebo se podílet na kariérovém poradenství. Vytváří úpravy školního prostředí. Orientuje se v aktualitách v oblasti speciální pedagogiky a informuje o nich ředitele školy. Pro pedagogy a zákonné zástupce žáků zajišťuje individuální konzultace. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Metodická, koordinační a vzdělávací činnost

Neméně důležitou oblastí je metodické vedení a vzdělávání. Je poskytováno všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu, ale i žákovi samotnému. Jednotlivé aktivity se mohou měnit v závislosti na různých proměnných jako je např. průběh školního roku, charakter školy nebo vzhledem k žákovi s příznými podpůrnými opatřeními. Velmi významná je pak činnost metodická – ŠSP poskytuje metodické vedení ostatním pedagogickým pracovníkům, informuje je o specifikách a možnostech ve vzdělávání jednotlivých žáků a navrhuje vhodné metody a formy práce, následně dohlíží na jejich zavedení do výuky. Metodické vedení poskytuje také v oblasti didaktických a kompenzačních pomůcek, kdy pedagogům nabízí zaučení v jejich používání. (vyhláška č. 72/2005 Sb.) Nesmíme zapomenout ani na podílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu, vzdělávání žáků se SVP, sledování novinek v oblasti speciální pedagogiky, speciálních pomůcek a případně i v oblasti legislativy, o kterých následně informuje ředitele školy. (Kucharská a kol. 2013) Věštník MŠMT (2005) a vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů dále poukazují na důležitou oblast vedení a koordinace asistentů pedagoga a metodickou podporu pedagogů školy (podávání informací o druhu a stupni zdravotního postižení a jeho dopadech do vzdělávání).

Aktuální situace

V předchozích podkapitolách byl nastíněn teoretický rámec profese školního speciálního pedagoga. Pro úplnost doplňujeme teoretický základ o praktické skutečnosti, které vychází ze současných výzkumů.

Pedagogické výzkumy zahrnují i oblast společného vzdělávání s cílem zapojit školní speciální pedagogy do běžného školství. Pro potřeby této práce budou popsány ty výzkumy, které se zbývaly zapojením školního speciálního pedagoga do školního poradenského pracoviště – jak tuto pozici hodnotí ředitelé a učitelé základních škol a zda ji považují za potřebnou. Kapitola obsahuje i malou reflexi problémů, které spatřují sami školní speciální pedagogové. V práci jsou uvedeny pouze ty výzkumy, které byly provedeny na základních školách v České republice. Z důvodu tematické podstaty práce v ní nejsou zapojeny zahraniční výzkumy.

Potřebnost školního speciálního pedagoga ukazují různé výzkumy (Šmejkalová, Hájková 2003; Wagnerová 2013). Tyto výzkumy potvrzují, že pozice školního speciálního pedagoga je velmi důležitá, přispívá ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání žáků a své aktivity

zaměřuje také směrem k pedagogům, kterým nabízí metodickou podporu. Tyto výsledky podporují i jiné výzkumy, které vznikly až po roce 2016 (Vašáková Kráňková 2018; Bartoňová a kol. 2019). Pedagogové pozici školního speciálního pedagoga vnímají jako užitečnou. Mezi velmi prospěšné aktivity zařazují:

- a) individuální a skupinovou reedukaci žáků, která vede ke zlepšení prospěchu a chování žáků
- b) depistáž, která pomůže rychleji a přesněji stanovit diagnózu
- c) metodickou podporu pro zaměstnance školy a pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (Vašáková Kráňková, 2018; Bartoňová a kol. 2019)

Viktorin a Bartoňová (2019) navíc uvádějí, že školní poradenští pracovníci podněcují spolupráci mezi učiteli v otázce vzdělávání žáků se SVP a že jejich zapojení do škol zkvalitňuje i individuální přístup ke všem žákům bez rozdílu. Na druhou stranu z výsledků výzkumu Vašákové Kráňkové (2018) vyplývá, že samotní školní speciální pedagogové spatřují problémy ve velkém množství administrativy, ve které se neorientují. Dále poukazují na neinformovanost učitelů o speciální pedagogice jako takové a na neporozumění jejím cílům. Druhý ze dvou uvedených výzkumů (Vašáková Kráňková, 2018) se dotazoval nejenom pedagogů příslušných škol, ale i samotných školních speciálních pedagogů, kteří největší pozitivum spatřují v komunikaci s vedením školy.

Aby byl obraz kompletní, měli bychom celou věc doplnit také o pohled ředitelů škol. Na výzkum jejich názorů se zaměřili Viktorin a Vítková (2018), kteří zjistili, že ředitelé škol v Jihomoravském kraji shledávají školní speciální pedagogy potřebné v oblasti vyhledávání žáků se SVP, ve spolupráci na diagnostice vzdělávacích potřeb žáků a v oblasti případných úprav metod a forem vzdělávání.

To, že jsou školní speciální pedagogové v českých školách vítáni, dokazuje i statistické měření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V tabulce č. 2 jsou zapsána data od školního roku 2016/2017, tj. od doby, kdy vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. Ze získaných dat je patrné, že od roku 2016 do roku 2022 vzrostl počet školních speciálních pedagogů téměř o 241 %. (MŠMT, 2016 - 2022)

Školní rok	Počet ŠSP
2016/2017	682
2017/2018	965
2018/2019	1125
2019/2020	1260
2020/2021	1453
2021/2022	1516
2022/2023	1642

Tabulka 2 Počet školních speciálních pedagogů (MŠMT, 2016 - 2022)

Shrnutí

Školní speciální pedagog je pedagogický pracovník, který se specializuje na vzdělávání a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho úkolem je zajistit, aby každý žák mohl dosáhnout svého maximálního potenciálu ve vzdělávání a osobním rozvoji. Dále spolupracuje s ostatními učiteli školy, poskytuje individuální podporu a poradenství. Pomáhá učitelům přizpůsobit výuku tak, aby byla přístupná pro všechny žáky. V tomto smyslu je školní speciální pedagog důležitým spojencem pro ostatní učitele ve škole. Je členem pedagogického týmu.

Jeho kompetence, standardní činnosti a vzdělání potřebné k vykonávání dané profese mu ukládá zákon. Výzkumy ukazují, že rozšíření školního poradenského pracoviště o speciálního pedagoga je potřebné a je i vítáno. Databáze MŠMT dokonce ukazuje, že počet školních speciálních pedagogů za posledních šest let stoupl o více jak 240 %.

K tomu, aby mohl být školní speciální pedagog kvalitním odborníkem a dobrým spolupracovníkem, měl by mít i určité osobnostní předpoklady, které mu v jeho práci mohou významně pomoci. Měl by však být i profesionálem, který zná své hranice. Tento fakt ale může být velmi komplikované uvést v realitu. Pracovní kompetence této pozice nejsou ještě zcela ustálené a různá jsou i očekávání ředitelů škol a jejich učitelů. V tomto ohledu by na sebe měl být školní speciální pedagog opatrný. Potřeba pomáhat totiž může rychle překročit jeho hranice a vést k syndromu vyhoření. V tomto ohledu se doporučuje další vzdělávání, zvyšování kvalifikace a absolvování sebezkušenostních výcviků. (Kucharská a kol. 2013; Čech, Hormandlová 2020) Školní speciální pedagog je odborník a profesionál, který zná své vlastní potřeby, limity i motivaci k práci a je si vědom toho, že základem jeho profesionality a kvality jeho služeb je nejprve péče o sebe samotného.

II. PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

V předchozí kapitole bylo vysvětleno, že školní speciální pedagog je pedagogickým pracovníkem. Není však jediný, komu tento přívlástek náleží. Velkou část pedagogických pracovníků školy zastupují učitelé, kteří jsou velmi podstatným a nenahraditelným článkem pedagogického týmu. Z tohoto důvodu bude v následující kapitole vymezeno, kdo je to pedagogický pracovník, kdo je to učitel a jaké jsou jeho kompetence. Celá kapitola se však omezuje pouze na učitele základní školy, neboť výzkumná část práce bude probíhat právě tam.

Jak už bylo vymezeno výše, pedagogickým pracovníkem je ten, *“kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.”* Z výčtu profesí, které nám ukazuje zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, je pro nás důležitá profese učitele a profese speciálního pedagoga. (zákon č. 563/2004 Sb.)

Pro výkon profese učitele musí člověk splňovat odbornou kvalifikaci, kterou stanoví zákon. Pro učitele prvního a druhého stupně základní školy je to zpravidla vysokoškolské magisterské studium v akreditovaném studijním oboru. (Zákon 563/2004 Sb.)

Povinností všech pedagogických pracovníků je vykonávat přímou pedagogickou činnost a vykonávat aktivity, které souvisí s přímou pedagogickou činností. Rozsah hodin přímé pedagogické činnosti stanoví ředitel školy. (Zákon č. 563/2004 Sb.) Nicméně kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků se od sebe v mnohém liší. Kompetence lze definovat jako *“soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.”* (Průcha, 2001) Kubrický (2015) na definici kompetence pohlíží z úhlu pedagogický věd a tento termín doplňuje o *“odpovědnost za důsledky svého jednání”*. Dělení kompetencí učitele základní školy však není jasně vymezeno a může se lišit podle jednotlivých autorů. Zde nabízíme výčet nejčastěji uváděných kompetencí:

- kompetence k výchově a vyučování; kompetence didaktická; kompetence pedagogická
- kompetence oborově předmětová
- kompetence osobnostní
- kompetence sociální; kompetence prosociální; kompetence komunikativní
- kompetence osobnostně kultivující; kompetence rozvíjející osobnost učitele (Švec, 1999; Vašutová, 2007)

Kromě výše uvedeného by měl učitel umět dobře plánovat a organizovat dění ve třídě a měl by si být vědom své zodpovědnosti. Měl by mít dobrý znalostní základ a ochotu se dále vzdělávat. Tento základ by měl umět využívat a vhodným způsobem ho předávat žákům. Velmi podstatnou dovedností je i efektivní komunikace a vytvoření dobrého sociálního klimatu. A v neposlední řadě by měl být schopen sebereflexe. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Podle Vašutové (2004) učitel zastává následující role:

- *“poskytovatel poznatků a zkušeností*
- *poradce a podporovatel*
- *projektant a tvůrce*
- *reflektivní hodnotitel*
- *třídní a školní manažer*
- *socializační a kultivační vzor*
- *diagnostik a klinik”* (Vašutová, 2004)

Velmi zajímavá je role uvedená v seznamu jako poslední. Právě učitel je často tím prvním, kdo si všimne, že má žák nějaké těžkosti v učení. Tato role diagnostika je velmi důležitá. Díky ní může učitel navázat vztah a spolupráci buď se školním speciálním pedagogem či se speciálním pedagogem školského poradenského zařízení a spolu s ním nastavit vhodnou reedukaci ke zmírnění školních obtíží a k prevenci školní neúspěšnosti.

Učitel základní školy je, stejně jako školní speciální pedagog, pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Odbornou kvalifikaci, kterou musí člověk pro výkon této profese splnit, stejně tak jeho povinnosti, mu stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Kompetence učitele základní školy se liší od kompetencí školního speciálního pedagoga, nicméně se mohou doplňovat a podporovat vzájemnou spolupráci.

III. INTEGRACE, INKLUZE

Již několikrát jsme se dotkli tématu podpůrných opatření a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto považujeme za důležité do této práce přidat i kapitolu věnující se integraci, potažmo inkluzivnímu vzdělávání na základních školách v České republice.

V odborné pedagogické a speciálněpedagogické literatuře se objevují dva termíny typické pro vzdělávání žáků se SVP – integrace a inkluze. Ve vymezení obou termínů panuje nejednotnost. První ze dvou uvedených pojmů označuje nejvyšší stupeň socializace, tedy zapojení člověka s postižením do většinové společnosti. V užším slova smyslu se jedná o vzdělávání dětí a žáků se SVP v běžném školství formou individuální či skupinové integrace (Kroupová, 2016). Autoři Zilcher, Svoboda (2019) s uvedeným souhlasí. Integrace se dá pojmut jako společné vzdělávání žáků intaktních a žáků se SVP. Dále ale dodávají, že žáci se SVP sice dostanou adekvátní míru podpory a je jim poskytována speciálněpedagogická podpora, nicméně výukové a výchovné cíle vzdělávání jsou nastaveny pro všechny stejně. Žák se SVP by se tedy měl hlavnímu proudu vzdělávání přizpůsobit.

Pojem inkluze vychází z předpokladu, že všichni bez rozdílu jsou součástí celku. Neexistuje zde dualita. Tento pojem vznikl v 90. letech 20. století a využíval se především v politice. (Mrázková, 2021) V současné době je spojován spíše se školstvím a vzděláváním v kontextu práva na rovné přístupy ve vzdělávání. Tento koncept však může být pochopen zpravidla dvěma způsoby: Všichni žáci bez rozdílu jsou vzděláváni stejným způsobem, ve stejném prostředí anebo všichni žáci bez rozdílu dostávají příležitost k dosažení vzdělání pro ně nejvhodnějším způsobem. (Slowík, 2022) V této práci budeme vycházet z definice Walterové (2004), která podporuje druhý způsob nahlížení na inkluzivní vzdělávání a říká, že *“cílem inkluze je poskytování vzdělání všem dětem a žákům, kdy jsou jim poskytnuty adekvátní podmínky pro jejich rozvoj, které zároveň podporují školní úspěšnost žáka.”* Lechta a kol. (2016) odkazují na latinský původ slova a zavrhují dualitu. Každý žák má své individuální potřeby. Jedná se o komplexní pojem přijímání heterogenity a rozdílností všech lidí. (Slowík, 2022)

Z uvedeného může být cítit terminologická nejednotnost a tendence těchto dvou termínů se překrývat. S odstupem lze ale říci, že integrace se řadí k definici: *“žák se přizpůsobuje systému a inkluze naopak očekává přizpůsobení se systému všem žákům.”* (Council of Europe, 2013)

Z legislativního hlediska proběhla největší změna směrem k inkluzi novelizací školského zákona č. 82/2015 Sb. Tento zákon předefinoval pojem *speciální vzdělávací potřeby*. Pojmy zdravotní postižení, sociální a zdravotní znevýhodnění nahrazuje pojmem “*dítě, žák, student s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání*”. Dochází tedy k odklonu od samotné diagnózy dítě, žáka, studenta a zároveň ke snaze podpořit žáka ve vzdělávání tím, že identifikujeme jeho těžkosti v učení a na jejich základě postavíme takový systém podpory, který vyrovná jeho možnosti ve vzdělávání. (Mrázková 2019) Podpůrná opatření potom chápe jako “*nezbytné úpravy ve vzdělávání*”, které spočívají např. v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětu speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící. Podpůrná opatření se poskytují v 5 stupních. PO 1. stupně poskytuje škola, PO 2. - 5. stupně navrhuje školské poradenské zařízení. (novela školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Velmi podstatný je potom §16 odstavec 9, který umožňuje “*zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, se souběžným postižením více vadami nebo autismem*” – děti, žáci, studenti se SVP. Dává jim tak na výběr ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu nebo mimo něj. (zákon č. 561/2004 Sb.)

V návaznosti na novelu školského zákona č. 82/2015 a na vyhlášku č. 27/2016 Sb. vznikly výzkumy, které mapují dopady zavedení inkluzivních tendencí do českého školství. Jejich cílem bylo zachytit témata, která jsou pro legislativní změnu charakteristická (Moree, 2018) a také to, jak konkrétní změny vnímají ředitelé škol a pedagogové a jaké jsou v této oblasti jejich zkušenosti. (Nadace OSF 2018) Oba výzkumy se shodují na tom, že velké pozitivum spatřují ve zvýšení finančních prostředků. Moree (2018) vidí přínos také v oblasti personální, kdy vyzdvihuje navýšení počtů asistentů pedagoga a jejich financování. Tomu však oponuje výzkum od Nadace OSF (2018), který uvádí, že počet asistentů pedagoga je nedostačující, to samé platí i o speciálních pedagogích. V dalších výstupech se však už shodují. Školám například chybí intenzivnější metodická podpora ze strany školských poradenských zařízení. Ředitelé škol a jejich pedagogové mají dostatek informací o procesech začleňování dětí, žáků a studentů se SVP do společného vzdělávání, ale na druhou stranu

existují oblasti, kde by uvítali větší informovanost. Z výstupů také vyplývá, že školy jsou zatíženy velkým množstvím administrativy. Výzkum od Nadace OSF (2018) také poukazuje na velký počet žáků ve třídě, který ztěžuje individualizaci výuky. Hlavními doporučeními jsou tedy snížení administrativní zátěže, zvýšení počtů asistenta pedagoga a dalších odborníků, zvýšení informovanosti škol a zlepšení systému financování.

Podle profesora Štecha (2019) je pro společné vzdělávání nejdůležitější akceptace, považuje to za klíčové. V současné době vnímá v českém školství jakýsi mentální blok, který pedagogy nutí vnímat společné vzdělávání jako ohrožení nebo zhoršení podmínek. Podle něj by v této situaci pomohlo přiměřené vzdělávání, zajištění materiálních podmínek, přítomnost asistentů pedagoga a dalších PO.

Ve školním roce 2020/2021 bylo v základních školách v České republice přes 105 000 žáků se SVP. Nejpočetnější skupinou pak byli žáci se specifickými poruchami učení. Eviduje se, že počet žáků se specifickými poruchami učení v běžných školách od školního roku 2014/2015 stoupl o 44 %. Jejich počet naopak klesá ve školách a třídách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona. Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami také poukazuje na zvyšující se trend zařazování žáků s mentálním postižením do běžných škol (ve školním roce 2020/2021 bylo v běžných základních školách 3 368 žáků s mentálním postižením). Kromě počtu žáků s tímto typem postižení se zvyšuje počet běžných tříd, do kterých jsou žáci s mentálním postižením začleněni v rámci integrace. Ve školním roce 2020/2021 bylo v České republice na běžných základních školách 35 277 tříd se žáky se SVP. (Michalík a kol., 2022)

IV. SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A DALŠÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Z výzkumů uvedených v této práci vyplývá, že školní speciální pedagog je potřebným článkem ve vzdělávání žáků se SVP na základních školách. Jak ředitelé škol, tak i další pedagogičtí pracovníci, hodnotí tuto pracovní pozici pozitivně. V následující kapitole se, vzhledem ke zjištěným faktům, budeme věnovat týmové spolupráci. Tato kapitola je pro diplomovou práci stěžejní.

Školní speciální pedagog přichází do školy zpravidla prostřednictvím ředitele. V tomto ohledu je důležité, aby vedení školy vědělo, z jakých důvodů školního speciálního pedagoga přijalo a jaká jsou jejich očekávání vůči němu. Vedení školy by mělo mít dopředu jasně definované aktivity, které bude po tomto odborníkovi požadovat – musejí však vycházet z platné legislativy a z kompetencí, které legislativa školnímu speciálnímu pedagogovi předkládá. (Kucharská a kol. 2013) Navázání dobrého vztahu mezi těmito dvěma aktéry vzdělávacího procesu je velmi důležité a klíčové v další vzájemné spolupráci. Školní speciální pedagog je řediteli školy pracovně podřízený, nicméně jeho odbornost ředitele tzv. přesahuje a ředitel je v této pozici spíše laikem. (Kucharská a kol. 2014)

Důležitost vedení školy je viditelná již před samotným zahájením kooperace se školním speciálním pedagogem, kdy už je však rozhodnuto, že tento specialista do dané školy nastoupí. Je to totiž ředitel školy, který seznamuje celý pedagogický sbor s touto pracovní pozicí, s jejími kompetencemi a působností. Všem pedagogům a jejich asistentům by měl adekvátně vysvětlit významnost této profese a v čem by jim mohla být nápomocná. Velmi zásadní je poté zdůraznit důležitost kooperace a společný cíl všech zúčastněných – zaprvé: žák se SVP a zadruhé: vyrovnávání příležitostí ve vzdělávání. (Kucharská a kol. 2013) Týmová spolupráce je klíčová, a právě školní speciální pedagog může ve vytváření těchto podmínek pomoci (Baslerová, Michalík, Felcmanová 2020).

Pro to, aby mohla být spolupráce dlouhodobá, udržitelná a stabilní, musí být jasně vymezené kompetence jednotlivých aktérů. Pro představu uvedeme pár příkladů: Kdo bude komunikovat s dalšími institucemi? Jak bude vypadat metodické vedení učitelů ze strany školního speciálního pedagoga? S jakými výzvami mohou za školním speciálním pedagogem přijít? Jaký je jeho vztah k vedení školy? Pokud se na tyto a další otázky předem odpoví, zmenšuje se tím riziko vytváření nereálných očekávání, která nemohou být splněna. Tím pádem se snižuje riziko nepřijetí školního speciálního pedagoga do prostředí školy a zvyšuje se tím šance jeho pozitivního přijetí a akceptace jeho důležitosti v komplexní péči o žáky školy. Nenaplněná

očekávání často pramení z nevědomosti. Školního speciálního pedagoga odmítají a nechtějí s ním spolupracovat. (Čech, Hormanlová 2020) Z daného vyplývá, že je velmi důležité mít dopředu stanovené zakázky, na druhou stranu je škola živý orgán, který se neustále mění a je žádoucí na jeho potřeby reagovat. (Kucharská a kol. 2013)

V první kapitole této práce byl vymezen rozdíl mezi speciálním pedagogem jako poradenským pracovníkem a školním speciálním pedagogem. Bylo uvedeno, že školní speciální pedagog je zaměstnancem školy, kde působí v rámci školního poradenského pracoviště a poskytuje odborné poradenství. (Čech, Hormanlová 2019) Zaměstnání školního speciálního pedagoga a jeho zapojení do ŠPP implikuje využívání druhého ze dvou modelů podob těchto pracovišť. Prvním z nich je základní model, který je povinný pro všechny typy škol uvedených ve školském zákoně. Skládá se z výchovného poradce a školního metodika prevence. Druhý z nich je tzv. rozšířený, a to právě o pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Výhodou ŠPP, zvláště pak modelu rozšířeného, je fakt, že jsou konzultační a poradenské služby přítomny přímo ve škole a stávají se tak dostupnějšími. Je tedy možné žákům, jejich zákonným zástupcům, ale i učitelům poskytovat informace či pomoc včas a vyhnout se tak prohlubování problému. ŠPP pracuje spíše na preventivním principu a jeho cílem je posílit péči o žáky, kteří se dlouhodobě potýkají se školní neúspěšností a pracovat tak, aby těchto žáků ubývalo. (Zapletalová, 2011-2017) K tomu, aby mohlo školní poradenské pracoviště pracovat efektivně, je zapotřebí, aby ze strany vedení školy cítilo podporu a aby vztahy na pracovišti byly funkční. S ohledem na žáky se SVP je velmi důležité, aby členem školního poradenského pracoviště byl i školní speciální pedagog. (Viktorin, Bartoňová 2019)

Vše výše zmíněné potvrzuje výzkum Čecha a Hormanlové (2020). Autoři uvádějí, že spolupráce je naprosto zásadní a v rámci školního poradenského pracoviště bývá bezproblémová. Klíčové je zde jasné vymezení kompetencí, což poskytování poradenských služeb ve škole zásadně usnadňuje. Dále vyzdvihují důležitost podpory ze strany vedení školy.

V. RIZIKOVÉ FAKTORY VE VZTAHU ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V předchozí kapitole bylo hned několikrát skloňováno slovo očekávání. Očekávání vůči školnímu speciálnímu pedagogovi mohou být různá a utváří celkový vztah školy k tomuto odborníkovi. Tato kapitola bude tedy zčásti věnována očekáváním a rizikům z nich plynoucím.

V této práci bylo popsáno několik výzkumů, jejichž výsledky ukazovaly, že školní speciální pedagog má ve výchovně-vzdělávacím procesu své místo a je pozitivně přijímán. Vystává ale i otázka, zda je tomu tak vždy. Autoři Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomicová (2013) říkají, že školní speciální pedagog může být i odmítán. Podle nich se tomu tak děje v případě, kdy je navázána dobrá spolupráce mezi školou a ŠPZ. Zejména tomu tak bývá v případech, kdy se ŠPZ neřídí vyhláškou danými kompetencemi a odbornými aktivitami a dělají věci tzv. navíc, či škole vychází vstříc. Navázání dobrého vztahu mezi školou a ŠPZ je zásadní, o tom není pochyb. Jak speciální pedagog působící v ŠPZ, tak školní speciální pedagog jsou odborníci, kteří mají své odborné kompetence, které se však nepřekrývají, ale doplňují se. Spolupráce těchto dvou odborníků může celý proces společného vzdělávání ulehčit. Proto odmítání školního speciálního pedagoga z důvodu dobré spolupráce mezi školou a ŠPZ nepřipadá v úvahu.

Odmítavý přístup mohou často vykazovat školy tzv. výběrové (s rozšířenou výukou informatiky, cizích jazyků, ...). Na těchto školách často převládá domněnka, že školní speciální pedagog je určen pro žáky s nějakým typem znevýhodnění. Do jisté míry mají pravdu, ale školní speciální pedagog může pracovat i se žáky nadanými, se žáky, kteří jsou dlouhodobě nemocní a nemohou nějaký čas do školy docházet atd. (Kucharská a kol. 2013) S tímto názorem jsem se bohužel potkala i ve své praxi.

Někdy se můžeme setkat i s očekáváním, které je naprosto mylné a vychází z nepochopení konceptu zapojování speciálních pedagogů do škol běžného vzdělávacího proudu. Jde o očekávání školního speciálního pedagoga opravdu jako specialisty, kterému se učitelé budou muset zpovídat, který je bude hodnotit a kritizovat. V tomto případě je vhodné udělat osvětu a v rámci spolupráce mezi školami zařídit učitelům hospitace ve škole, ve které již školní speciální pedagog působí. (Kucharská a kol. 2013)

Oproti tomuto přístupu existuje i očekávání, které může být až naivní. Předpokládá totiž to, že školní speciální pedagog školu spasí. Zde dochází k nárazu ve chvíli, kdy se tomu tak nestane. Očekávání se nenaplnují. Nenaplnují se ani v momentě, kdy škola čeká,

že odborník žakovy problémy odstraní. Učitelé předají žáka do péče specialistovi a tím jejich odpovědnost za jeho vzdělání mizí. Z nenaplněných očekávání může často vzniknout další odmítání školního speciálního pedagoga ve škole. (Kucharská a kol. 2013)

Očekávání ředitelů a učitelů škol mohou být různá, musíme je tedy uvážit jako možné rizikové faktory, které mohou ovlivnit vztah a efektivní spolupráci při vzdělávání žáků. Tato očekávání často převládají před zřízením pracovní pozice školní speciální pedagog ve škole. V opačné situaci, kdy ředitelé a učitelé mají předchozí zkušenost s prací ŠSP a jeho kompetencemi, je často tento školní odborník pedagogy přijímán. Akceptování a navázání spolupráce také závisí na klima školy a na její otevřenosti vůči změnám ve školství. (Kucharská a kol., 2013)

Mezi nejčastější rizikové faktory ve spolupráci školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků školy však patří:

- Nedostatečná komunikace - Komunikace je klíčovým bodem ve spolupráci školního speciálního pedagoga a učitelů. Pokud je komunikace nedostatečná nebo v ní existují určité překážky, s velkou pravděpodobností dojde k nedorozumění, ke ztrátě informací, ke ztrátě důvěry a k nepochopení potřeb žáků.
- Nedostatek spolupráce – Pokud ŠSP pracuje izolovaně a aktivně nespolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky, může to mít za následek omezenou efektivitu jeho práce s negativním dopadem na vzdělávání žáků.
- Nepoměr pracovního zatížení – Pokud škola nemá dosavadní zkušenosti s prací ŠSP v jejich škole, může se stát, že každý účastník vzdělávacího procesu má o této nové pracovní pozici jinou představu. Tato očekávání mohou vést k přetěžování ŠSP, nedorozumění a napětí. Jako doporučení se uvádí jasné stanovení rolí a kompetencí spolu s odpovědností za práci pro každého člena týmu, aby nedocházelo k překrývání pracovních úkolů nebo k neadekvátnímu plánování a realizaci vzdělávacích plánů.
- Nedostatek respektu - Pokud neexistuje vzájemný respekt a uznání mezi školním speciálním pedagogem a učiteli, může to vést k neproduktivnímu pracovnímu prostředí.
- Nedostatečné zdroje - Pokud škola nezajistí dostatečné zdroje pro práci školního speciálního pedagoga, jako jsou například vybavení nebo další odborníci, může to vést k nedostatečné podpoře žáků se speciálními potřebami a frustraci učitelů.
- Různé přístupy ke studentovi - Pokud učitelé a speciální pedagogové mají rozdílné přístupy k žákům, mohou se jejich metody navzájem ovlivňovat a může dojít ke zmatení žáka a následné neefektivnosti využívaných metod. Přirozeně se stává,

že učitelé a školní speciální pedagogové mají různou odbornost a priority ve vzdělávání žáků se SVP – speciální pedagog může mít jiný pohled na vzdělávání a specifické potřeby dětí než učitel, a to může vést k nedorozuměním. To samé platí u priorit – školní speciální pedagog se může zaměřovat na individuální potřeby dítěte, zatímco učitelé se musí soustředit na celkový vzdělávací proces třídy. Je důležité, aby školní speciální pedagog a učitelé spolupracovali na základě dobré komunikace a vzájemného respektu, aby mohli efektivně podpořit potřeby všech žáků. (Sundqvist, Ström, 2015; Da Fonte, Barton-Arwood, 2017)

Naopak velmi pozitivním faktorem ve vztahu mezi školním speciálním pedagogem a dalšími pedagogy je předchozí praxe/zkušenosti ve školství. Ve výzkumu Čecha a Hormandlové (2020) informantky (školní speciální pedagožky) uvádějí, že jim budování spolupráce velmi usnadnila předchozí praxe buď ve školství obecně, nebo v dané škole (dříve byly pedagogy, asistenty pedagoga, vychovateli). Práci znají tzv. i z druhé strany. Spolupráce s učiteli je díky tomu téměř bezproblémová. Z uvedeného může vyplývat, že pro pozici školního speciálního pedagoga je zapotřebí mít předchozí/dlouhodobou praxi ve školství. To implikuje, že je tedy vhodnější, aby na pozici ŠSP nastupovali pouze pedagogičtí pracovníci ve středním či pozdějším věku. Věk je právě jedním z rizikových faktorů pro výkon této profese. Na danou pozici může samozřejmě nastoupit i čerstvý absolvent vysoké školy, a děje se tomu tak, nicméně průzkumy ukazují, že je vhodnější, aby daný odborník měl v problematice zkušenosti a věděl si rady. (Čech, Hormandlová 2020) To potvrzuje i Vašáková Kránková (2018), když říká, že pro čerstvého absolventa vysoké školy může být nevýhodné a náročné nastoupit do prvního zaměstnání jako školní speciální pedagog. Na mnohých českých školách je tato pracovní pozice zastoupena obvykle jedním člověkem. Tím se začínající speciální pedagog staví do situace, kdy nemá na škole rovnocenného partnera pro profesní sdílení a učení se specifickým dovednostem a kompetencím. Vysoká škola mu dala spoustu teoretických znalostí, které však nejsou přímo úměrné počtu zkušeností z praxe.

Nicméně existuje několik možností, jak lze snížit rizika ve vztahu mezi školním speciálním pedagogem a pedagogickými pracovníky:

- K omezení nesouladu v pohledu na roli školního speciálního pedagoga může pomoci vzájemná diskuse, kdy se mohou učitelé a školní speciální pedagog dohodnout na jasných a konkrétních aktivitách jednotlivých členů týmu. Tímto krokem se předejde případným mylným očekáváním a následnému selhání důvěry a spolupráce. Důležité

je také vysvětlení toho, jakou roli kdo zastává při vzdělávání žáků se SVP a jaká je jejich zodpovědnost. Mají tedy možnost spolupracovat, zapojit se do plánování podpůrných opatření a hledat řešení případných problémů.

- Dostatečná a pravidelná komunikace mezi školním speciálním pedagogem a učiteli je klíčová. Ředitel školy by měl zajistit, aby byla pravidelně naplánována týmová schůzka, během které se mohou projednat aktuální problémy a hledat řešení. V rámci těchto schůzí by měla být jasně stanovená komunikační strategie, aby byl zajištěn dostatek času pro sdílení, informování o pokrocích jednotlivých žáků, společné hledání alternativ a koordinaci aktivit.
- Základem dobrého pracovního prostředí je respekt a spolupráce. Členové pedagogického týmu by měli pracovat na podpoře jeden druhého a nebát se říct si o pomoc nebo ji nabídnout někomu jinému.
- Posledním důležitým aspektem je dostatek zdrojů. Mělo by být zajištěno, aby měl ŠSP dostatek pomůcek pro práci se žáky nebo možnost sdílení s poradenskými pracovníky jiných škol. (Pettersson, Ström, 2017; Kjær, Dannesboe, 2019)

VI. METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se budeme věnovat již samotnému výzkumu, který je zaměřen na rizikové faktory, které se mohou objevit ve vztahu mezi školními speciálními pedagogy a učiteli základních škol v Olomouckém kraji. Tyto rizikové faktory mohou ovlivnit nejen spolupráci pedagogických pracovníků školy, ale také samotné vzdělávání žáků. V následujících kapitolách se proto věnujeme popisu samotného výzkumu – stanovení hypotéz, sběru a následné analýze dat a popisu výzkumného vzorku.

Design výzkumu

Zvolili jsme kvantitativní design výzkumu. Kvantitativní výzkum má předem stanovené fáze a je označován za *“systematickou činnost, kdy se pomocí statistických metod testují hypotézy”*. Základem tohoto přístupu je předmět zkoumání, který je nějakým způsobem měřitelný a následně statisticky analyzovatelný. Výsledkem je ověření platnosti tvrzení, které stojí na předpokladu, že dvě proměnné mají mezi sebou nějaký vztah (tzv. hypotézy). Pro kvantitativní design výzkumu je charakteristické statistické zpracování dat, velký počet dotázaných respondentů, který značí možnost vztáhnout výsledky výzkumu na celou populaci. Další výhodou tohoto typu výzkumu je rychlost provedení a vysoká reliabilita, tedy opakovatelnost výzkumu. Na druhou stranu se kvantitativní výzkum vyznačuje nízkou validitou a je považován za povrchní. Nejde do hloubky problému a nezkoumá jednotlivé zkušenosti dotazovaných aktérů. (Chráška, 2016; Reichel, 2009) Kvantitativní design výzkumu jsme si vybrali právě pro jeho výhody.

Vymezení cíle, výzkumného problému a stanovení hypotéz

Cílem výzkumu je identifikovat možné rizikové faktory ve vztahu školních speciálních pedagogů a dalších pedagogických pracovníků v běžných základních školách v Olomouckém kraji.

Jako výzkumný problém této práce jsme stanovili zjištění pohledu, postojů školních speciálních pedagogů a učitelů v Olomouckém kraji na zapojování školních speciálních pedagogů do společného vzdělávání, se zaměřením na budování spolupráce mezi těmito odborníky a pedagogickými pracovníky školy, a dále na existenci rizikových faktorů, které by mohly ovlivnit jejich vztah.

Olomoucký kraj byl vybrán z důvodu velkého počtu školních speciálních pedagogů na základních školách. Jelikož je tato práce spíše pilotní studií, která má za cíl popsat vztahy a spolupráci mezi pedagogickými pracovníky a zjistit, zda nějaké rizikové faktory vůbec existují, případně jaké faktory to jsou, tak byl vybrán pouze jeden kraj. Tato práce by mohla dále sloužit jako předvýzkum, na který lze navázat a ověřit tak reliabilitu celého výzkumu a možnost vztáhnout výsledky výzkumu na celou populaci pedagogických pracovníků v České republice.

Hlavní výzkumnou otázkou tedy je:

Existují rizikové faktory ve vztahu školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků na základních školách v Olomouckém kraji?

Hlavní výzkumná otázka je rozpracována do následujících hypotéz:

H1: Jestliže má školní speciální pedagog zkušenosti s přímou pedagogickou prací s žáky, pak je statisticky významně pozitivněji přijat svými kolegy než pracovník bez přímé pedagogické praxe.

H2: Jestliže mají pedagogičtí pracovníci předchozí zkušenost s působením školního speciálního pedagoga na jejich škole, pak je nový školní speciální pedagog statisticky významně častěji lépe přijímán jako platný člen pedagogického sboru.

H3: Pedagogičtí pracovníci statisticky významně častěji pozitivně přijmou do pedagogického sboru školního speciálního pedagoga, jehož praxe je delší než dva roky, než toho školního speciálního pedagoga, jehož praxe je kratší než dva roky.

Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládal ze školních speciálních pedagogů (výzkumná skupina) a učitelů (kontrolní skupina) základních škol Olomouckého kraje. Na webových stránkách <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> jsme našli seznam všech základních škol v Olomouckém kraji a následně zjišťovali, ve kterých je zřízen institut školního speciálního pedagoga. Z celkového počtu 304 základních škol v Olomouckém kraji má 104 ZŠ školního speciálního pedagoga. Podle zdrojů MŠMT bylo k 30. 9. 2022 v základních školách 104 ŠSP. (MŠMT, 2022) Zvolili jsme tedy záměrný výběr respondentů. Záměrný výběr je charakteristický tím,

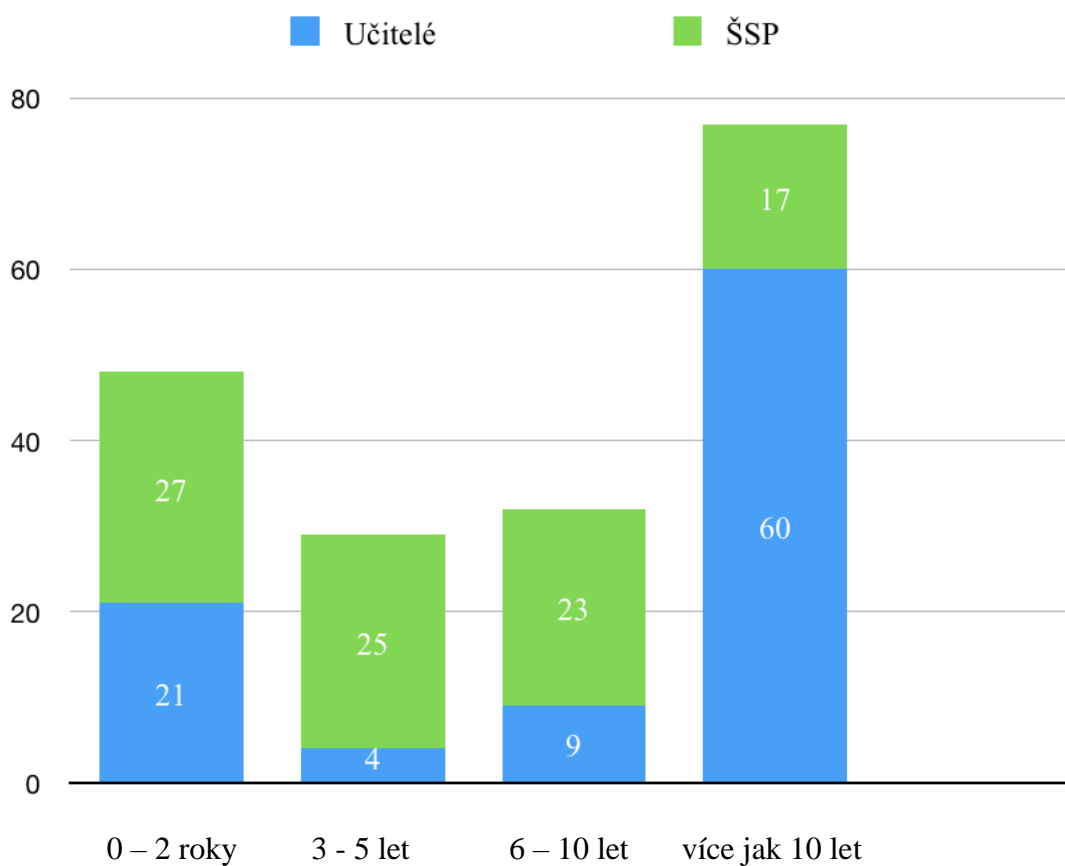
že výzkumník určí relevantní znaky základního souboru, které jsou důležité pro jeho výzkum. (Gavora, 2000) *“O výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka.”* (Chráska, 2016) V našem případě jsou to školní speciální pedagogové a učitelé, kteří působí na základních školách běžného typu v Olomouckém kraji. Do výzkumu tedy nejsou zapojeni speciální pedagogové a učitelé, kteří jsou zaměstnáni ve školách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona.

Většina základních škol má pouze jednoho ŠSP, pouze 3 ZŠ zaměstnávají školní speciální pedagogy dva. Z celkového počtu 107 oslovených školních speciálních pedagogů dotazník vyplnilo 85 z nich. Dále se výzkumu zúčastnilo 91 učitelů/pedagogů. Pro přesnější charakteristiku výzkumného vzorku a kontrolní skupiny respondentů přikládáme i graf, který ukazuje délku praxe obou skupin (viz níže). Nejvíce zastoupenou skupinou tohoto vzorku respondentů jsou pedagogové s délkou praxe více jak 10 let. Co se týče školních speciálních pedagogů, jejich zastoupení je v uvedených kategoriích téměř vyrovnané. Nejpočetněji je však zastoupena skupina školních speciálních pedagogů s délkou praxe do 2 let.

E-maily s Průvodním dopisem a s prosbou o spolupráci jsme museli ředitelům škol odesílat hned několikrát. Po prvním rozeslání e-mailů byla návratnost dotazníků necelých 20 %. Proto jsme dotazníky do škol rozeslali znovu. Nyní jsme však emaily odeslali jak ředitelům škol, tak přímo i školním speciálním pedagogům. Pokud byly ve škole školní speciální pedagogové dva, e-mail jsme poslali oběma. Po opětovném rozeslání se návratnost dotazníků zvedla o 50 %. E-maily jsme však rozeslali ještě potřetí, nyní ale jen do poloviny základních škol v Olomouckém kraji. Základní školy, kam e-maily s prosbou o účast ve výzkumu ještě pošleme, jsme vybírali podle jejich velikosti. Rozhodli jsme se oslovit menší školy, které se většinou nachází v městysech či menších městech s přibližným počtem 10 000 obyvatel. Domníváme se, že tyto školy nejsou studentskými výzkumy tolik zatěžovány jako například základní školy ve velkých městech jako je Olomouc, Prostějov či Přerov. Konečná návratnost dotazníků byla téměř 80 %. Dalším výzkumníkům, kteří se rozhodnou jejich výzkum provést on-line, proto doporučujeme, aby e-maily datovali přímo výzkumnému vzorku a nebáli se rozesílání e-mailů i několikrát zopakovat.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Školní speciální pedagog	85	48,30 %
Učitel	91	51,70 %
Celkem	176	100%

Tabulka 3 Počet respondentů



Graf 1 Délka praxe na současné pozici

Technika sběru dat

Pro potřeby výzkumu byly vytvořeny nestandardizované dotazníky (viz Příloha č.1 a Příloha č. 2), které prošly předvýzkumem. Oslovili jsme 6 školních speciálních pedagogů z jiného než Olomouckého kraje, požádali je o vyplnění dotazníku a o poskytnutí zpětné vazby. Na základě zpětné vazby byly dotazníky upraveny a v elektronické podobě pomocí e-mailu rozposlány ředitelům ZŠ. V příloze e-mailu byl vždy přiložen Průvodní dopis (viz Příloha č. 3) s prosbou o přeposlání daného e-mailu svým školním speciálním pedagogům a učitelům. E-mailové adresy byly dohledány na internetových stránkách škol.

Dotazníky vychází z výzkumů uvedených v teoretické části práce. Byly inspirovány dotazníkem Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), který zjišťuje míru spokojenosti osob v jejich zaměstnání. Skládá se z 20 subtestů. V návaznosti na téma práce jsme využili pouze subtest s názvem spolupracovníci (co-workers), který se skládá z 5 položek. (Weiss, Dawis, England, Lofquist, 1977) Dané položky byly přeloženy z angličtiny do češtiny dvěma studenty anglického jazyka. Dotazník Minnesota Satisfaction Questionnaire je spolu s manuálem k jeho vyhodnocení volně přístupný na webových stránkách Minnesota University. K pěti vybraným položkám dotazníku MSQ byly dále přidány položky vlastní konstrukce, které měly přímou souvislost se spoluprací školního speciálního pedagoga a pedagogických pracovníků.

Jedná se o anonymní dotazníky o celkovém počtu 29 položek v případě dotazníku pro ŠSP, a 20 položek ve verzi pro učitele. Oba dotazníky se skládají ze dvou otevřených položek, ostatní položky dotazníku měly uzavřené možnosti odpovědí (ano/ne; souhlasím/nesouhlasím) nebo na ně respondenti odpovídali pomocí pětibodové Lickertovy škály (velmi spokojen/a, spokojen/a, ani spokojen/a ani nespokojen/a, nespokojen/a, velmi nespokojen/a; souhlasím, částečně souhlasím, neutrální odpověď, částečně nesouhlasím, nesouhlasím). Čtyři položky se dotazovaly na praxi ve školství.

Dotazníky vznikly ve dvou provedeních – jeden pro školní speciální pedagogy a druhý pro učitele.

Pro sběr dat jsme využili vyplňování dotazníků on-line přes platformu survio.cz. Výhodou této stránky je jednoduché a přehledné zpracování výsledků výzkumu do tabulek a grafů. Odkazy na jednotlivé dotazníky byly přiloženy v Průvodním dopise.

Data byla sbírána v červnu 2023.

Analýza dat

Pro zpracování dat jsme využili základní statistické veličiny jako n = četnost; Mean = průměr; Mod. = modus (nejčastější hodnota), Min. = minimum; Max. = maximum. (Hendl, 2012) Nejčastěji jsme však pracovali s četností a průměrem. Výsledky jsou přehledně zobrazeny v koláčových grafech a v tabulkách.

Dále jsme použili ordinální měření, kdy byla jednotlivým odpovědím přidělena určitá čísla na 5-ti bodové stupnici. Bylo využito i centrální hodnoty, tedy neutrální odpovědi, která však nebyla respondenty využívána. Hodnoty odpovědí položek s ordinálním měřením byly kódovány stupnicí: zcela nesouhlasím – 2, nesouhlasím – 1, neutrální odpověď 0, souhlasím 1, zcela souhlasím 2. U těchto položek dotazníku se testovala polarita názorů a to za pomoci průměru. Kódování těchto odpovědí bylo vždy provedeno tak, že negativní odpověď měla vždy zápornou hodnotu. Cílem tohoto měření je zajistit přehlednost nasbíraných dat. (Chráška, 2016)

V jednom případě jsme využili i kontingenční tabulku, která byla zpracována v MS Excel. Kontingenční tabulka je *“nástroj pro výpočet, shrnutí a analýzu dat, který umožňuje zobrazit porovnání, vzory a trendy v datech.”* (Microsoft, nedat.)

VII. VÝSLEDKY

Jestliže má školní speciální pedagog zkušenosti s přímou pedagogickou prací s žáky, pak je statisticky významně pozitivněji přijat svými kolegy než pracovník bez přímé pedagogické praxe.

První hypotéza se věnuje vztahu mezi přijetím školního speciálního pedagoga do pedagogického týmu a jeho zkušenostmi s vyučováním žáků. Na tuto hypotézu odkazovala následující položka: **Je pro Vás důležité, aby měl školní speciální pedagog zkušenost s přímou vyučovací činností u žáků?** Na to učitelé odpovídali následovně.

Je pro Vás důležité, aby měl školní speciální pedagog zkušenost s přímou vyučovací činností u žáků?	
	Absolutní četnost
Ne	10
Ano	81

Tabulka 4 Důležitost zkušeností s vyučováním žáků

Téměř 90 % dotázaných učitelů by uvítalo, kdyby ŠSP měl zkušenosti s přímou pedagogickou činností s žáky, resp. s jejich vyučováním. I přesto pouze jeden pedagog u položky, která se dotazovala na fakt, s čím měli učitelé největší problém, když na jejich školu nastupoval nový školní speciální pedagog, uvedl, že to byl právě fakt absence zkušeností s vyučováním žáků, resp. s tím, že nikdy nepracoval/a jako učitel/učitelka.

Při nástupu školního speciálního pedagoga na jeho pozici jsem měl/a problém s:	
	Absolutní četnost
Neměl/a jsem problém	86
Nedostatek zkušeností/praxe	2
Nově zavedenou pozicí, která nebyla podle mého názoru potřebná	1
Nikdy nepracoval/a jako učitel/učitelka	1
Jejím/jeho věkem	1

Tabulka 5 Možnosti rizikových faktorů pro přijetí nového ŠSP do pedagogického sboru

Pokud se na tuto problematiku podíváme z úhlu školních speciálních pedagogů, tak pouze 20 z nich dříve ve škole pracovalo jako učitel/učitelka.

Ve škole, ve které teď působím jako školní speciální pedagog, jsem byl/a dříve zaměstnán/a jako učitel/učitelka.	
Ne	65
Ano	20

Tabulka 6 Počet ŠSP působících dříve jako učitel

Dále výsledky ukazují, že 38 % všech dotázaných ŠSP nebylo nejprve učiteli přijato, když nastupovali na pozici školního specialisty. K vyjádření vztahu mezi těmito dvě proměnnými – ŠSP dříve ve stejné škole pracoval jako učitel/učitelka; po nástupu na pracovní pozici školní speciální pedagog nebyl nejprve ostatními pedagogickými pracovníky přijat - nám pomůže následujících kontingenční tabulka.

	Ostatní pedagogičtí pracovníci mě zpočátku nechtěli mezi sebe přijmout.			
		Souhlasím	Nesouhlasím	
Dříve jsem ve škole pracoval/a jako učitel/učitelka.	Ano	3	17	20
	Ne	29	36	65
		32	53	85

Tabulka 7 Kontingenční tabulka

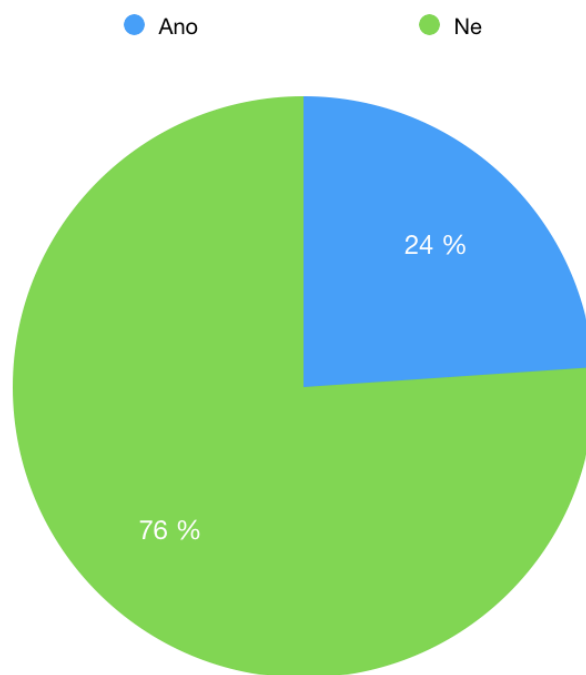
Kontingenční tabulka ukazuje, že 17 školních speciálních pedagogů, kteří dříve ve stejné škole pracovali jako učitelé, nesouhlasí s výrokem: *“Ostatní pedagogičtí pracovníci mě zpočátku nechtěli mezi sebe přijmout.”*

Předložená data naznačují, že **nemůžeme přijmout nulovou hypotézu**. Pouze 20 % (17 ŠSP) dotázaných školních speciálních pedagogů mají zkušenost z vyučováním žáků, neboť na stejné škole pracovali jako učitelé a zároveň uvádí, že v době, kdy přecházeli na pracovní pozici školní speciální pedagog, byli jejich kolegy přijati bez problémů. Výsledky výzkumu jsou pro tuto hypotézu statisticky nevýznamné.

Jestliže mají pedagogičtí pracovníci předchozí zkušenost s působením školního speciálního pedagoga na jejich škole, pak je nový školní speciální pedagog statisticky významně častěji lépe přijímán jako platný člen pedagogického sboru.

V návaznosti na tuto hypotézu byly do dotazníku pro učitele implementovány tři následující položky:

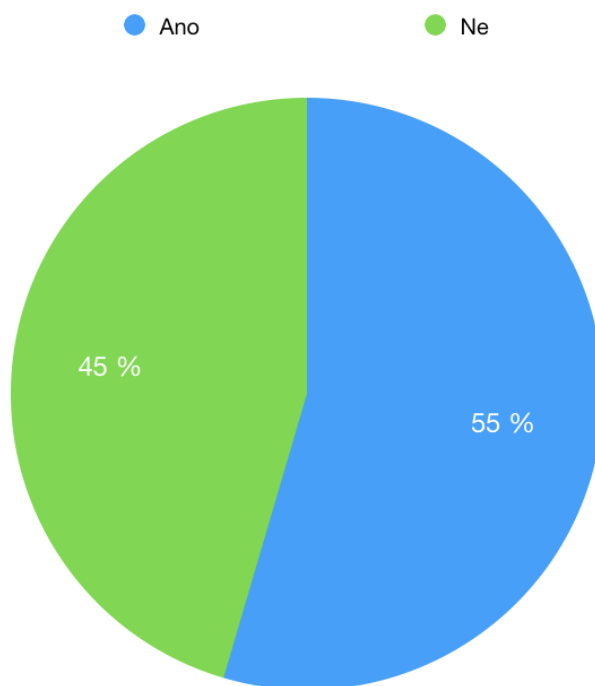
Pracoval před současným školním speciálním pedagogem na jeho pozici někdo jiný?



Graf 2 Odpovědi na položku dotazníku týkající se zkušeností se ŠSP

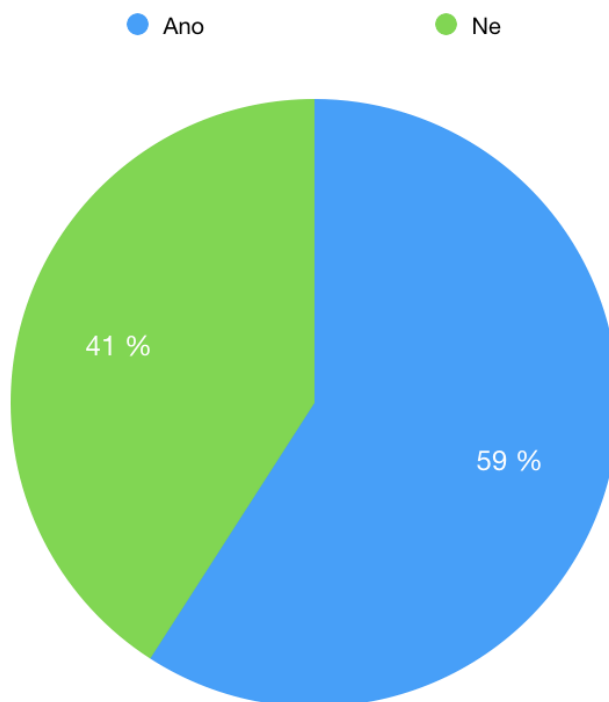
Graf č. 2 ukazuje, že 24 % dotázaných učitelů má předchozí zkušenost se školním speciálním pedagogem. Nicméně následující graf (graf č. 3) ukazuje, že pouze 55 % z nich (12 učitelů) vyžívalo jeho metodickou činnost. Můžeme pouze odhadovat, proč byla četnost využívání odborného speciálněpedagogického poradenství tak nízká.

Pokud jste u předchozí otázky odpověděli ano, chodili jste si za ním pro odbornou radu?



Graf 3 Odpovědi na položku týkající se odborného poradenství a jeho využívání

Měl předchozí školní speciální pedagog zkušenosti s vyučováním žáků?



Graf 4 Odpovědi na položku dotazníku týkající se zkušeností s vyučováním žáků předchozím ŠSP

Abychom mohli či nemohli potvrdit stanovenou hypotézu, je zapotřebí provést analýzu dalších položek dotazníku. Učitelé základních škol v Olomouckém kraji se v 89 % shodují na tom, že v době nástupu školního speciálního pedagoga mezi ním a učiteli neexistovaly bariéry, přes které by se nemohli dlouhou dobu přenést (viz tab. 8). Zároveň s tím také uvedli, že nového školního speciálního pedagoga přijali bez problémů (viz tab. 9).

V době nástupu školního speciálního pedagoga do naší školy mezi námi existovaly bariéry, přes které jsme se nemohli dlouhou dobu přenést.		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nesouhlasím	81	89 %
Souhlasím	10	11 %

Tabulka 8 Položka dotazníku týkající se existence bariér ve vztahu učitelů a ŠSP

Školního speciálního pedagoga jsme mezi sebe přijali bez problémů.		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nesouhlasím	6	7 %
Souhlasím	86	93 %

Tabulka 9 Položka dotazníku týkající se přijetí nového ŠSP do systému školy

Z uvedeného můžeme říci, že učitelé základních škol v Olomouckém kraji nemusí nového školního speciálního pedagoga posuzovat podle jiné osoby, která byla na pozici ŠSP před ním. Zkušenost s tím, že by se na pozici ŠSP vystřídalo více osob má pouze 24 % dotázaných učitelů. Navíc polovina z nich nevyužívala jeho metodickou podporu. Učitelé základních škol Olomouckého kraje naopak mohou ŠSP shledávat platným členem pedagogického týmu a s jeho přijetím nemusí mít problémy, bez ohledu na to, zda už se ŠSP nějakou zkušenost mají. Tento fakt uvádí 93 % dotázaných učitelů a při hladině významnosti $p < 0,05$ tedy **nelze přijmou nulovou hypotézu.**

Pedagogičtí pracovníci statisticky významně častěji pozitivně přijmou do pedagogického sboru školního speciálního pedagoga, jehož praxe je delší než dva roky, než toho školního speciálního pedagoga, jehož praxe je kratší než dva roky.

Poslední z uvedených hypotéz se věnuje počtu let praxe a přijetí školního speciálního pedagoga do pedagogického týmu. Tato hypotéza nepřímou naráží na to, zda v případě, když do školy nastoupí čerstvý absolvent vysoké školy, bude svými kolegy přijat a oni budou akceptovat jeho metodické vedení. Následující tabulka ukazuje, že z celkového počtu dotazovaných ŠSP (n=85) jich 27 má délku praxe 2 roky nebo kratší.

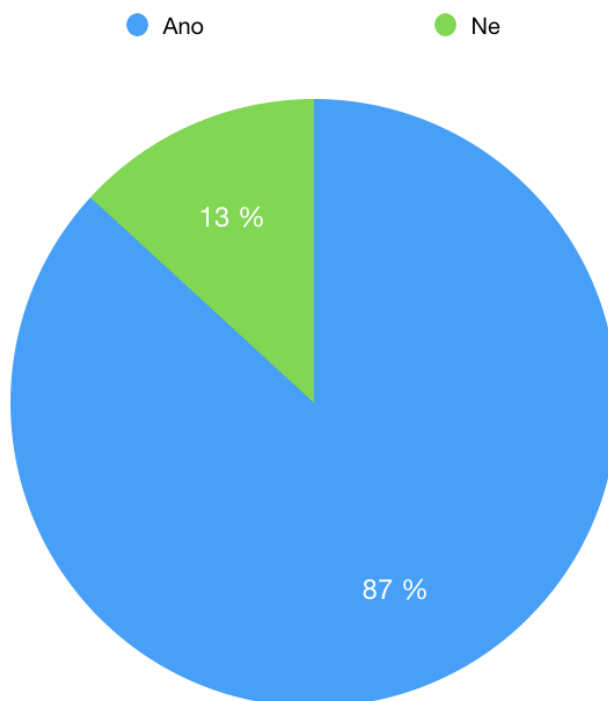
Počet ŠSP	Praxe
27	0 - 2 roky
25	2 - 5 let
26	6 - 10 let
10	více jak 10 let

Tabulka 10 Počet let praxe

Z těchto 27 osob 10 dále vypovědělo, že v době, kdy nastoupili na základní školu jako školní speciální pedagog, existovaly ve vztahu mezi nimi a dalšími pedagogickými pracovníky školy určité bariéry. A nakonec 7 z 10 dotazovaných uvedlo, že tyto bariéry se týkaly jejich věku. V konečném výsledku 7 z 85 školních speciálních pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, uvedli, že při nástupu na první pracovní pozici, kterou byla pracovní pozice školní speciální pedagog, se setkali s neuznáním jejich profese a kompetencí z důvodu věku. S touto zkušeností se setkala 8 % dotázaných ŠSP. Při hladině významnosti $p < 0,05$ **nelze tuto hypotézu přijmout.**

Alternativní hypotézu potvrzují i učitelé účastní našeho výzkumu, kteří v 89 % vypověděli, že v době nástupu ŠSP do jejich školy neexistovaly bariéry, které by mohly znesnadnit příchod ŠSP na jejich školu. Zbýlých 11 %, kteří nějaké bariéry spatřovali, se rozmístili do odpovědí: nedostatek zkušeností; nově zavedená pozice, která nebyla podle mého názoru potřebná; nikdy nepracoval/a jako učitel/učitelka; věk. Věk považoval za bariéru pouze jeden dotázaný pedagog. Na věk školního speciálního pedagoga navazovala ještě jedna

položka dotazníku, která zněla: Pokud by byl školní speciální pedagog vaší školy čerstvým absolventem bez zkušeností, respektovali byste jeho doporučení pro vzdělávání žáků se SVP? Na tuto položku 79 učitelů odpovědělo *ano*.



Graf 5 Odpovědi na položku dotazníku týkající se věku ŠSP

Tento graf jen dokazuje, že nelze přijmout nulovou hypotézu a lze tedy potvrdit, že na pozitivní přijetí školního speciálního pedagoga učiteli základních škol v Olomouckém kraji nemusí mít věk ŠSP vliv.

Ze získaných dat jsme se dále rozhodli zjistit, zda je podle oslovených pedagogických pracovníků pracovní pozice školního speciálního pedagoga pro jejich školu přínosná.

Školní speciální pedagogové základních škol Olomouckého kraje hodnotí jejich spolupráci s učiteli jako oboustranně dobrou a potřebnou. Ukazuje to aritmetický průměr četností odpovědí na tuto položku, který je 1,43 z možných 2 bodů. O něco lépe na tom jsou učitelé, jejichž průměrná hodnota odpovědí je 1,54. Můžeme tedy říci, že školní speciální pedagogové a učitelé základních škol Olomouckého kraje vnímají jejich vzájemnou spolupráci jako oboustranně dobrou a potřebnou.

Z důvodu kontroly byla do dotazníku vložena položka, která byla negativně formulována, nicméně se dotazovala na to samé. Ukázalo se, potřebnost ŠSP je opravdová

a tento školní specialista je na základních školách v Olomouckém kraji vítán. Průměrná hodnota odpovědí ŠSP a učitelů odpovídala odpovědi “*spíše nesouhlasím*” .

Následující dvě položky dotazníku se dotazovaly na využívání metodické podpory školního speciálního pedagoga učiteli. Všichni pedagogičtí pracovníci vypověděli, že souhlasí s tím, že učitelé metodickou podporu využívají a pokud si neví rady, jak postupovat při vzdělávání žáka se SVP, tak přijdou za ŠSP celou situaci zkonzultovat.

	ŠSP	Učitelé	Modus
Položka č. 1	1,43	1,54	Mod(x) = 2
Položka č. 2	- 0,93	- 1,30	Mod(x) = -2
Položka č. 3	1,20	0,98	Mod(x) = 1
Položka č. 4	1,30	1,44	Mo(x) = 2

Tabulka 11 Aritmetické průměry četnosti odpovědí

IX. DISKUZE

Cílem předložené práce bylo identifikovat možné rizikové faktory ve vztahu školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků v běžných základních školách v Olomouckém kraji. Pro splnění tohoto cíle byly vytvořeny tři hypotézy, které poukazovaly na možné rizikové faktory v tomto pracovním vztahu. První z nich se zabývala tématem zkušeností školního speciálního pedagoga s přímou pedagogickou prací s žáky. Výsledky výzkumu ukázaly, že pro pedagogy školy nemusí být určující fakt, zda ŠSP má či nemá zkušenosti s vyučováním žákům, nemusí se tedy jednat o rizikový faktor. Na druhou stranu ale učitelé také uvedli, že by jistou pedagogickou a didaktickou praxi školních speciálních pedagogů uvítali.

Zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů uvádí, že *“speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd:*

a) zaměřené na speciální pedagogiku,

b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo

c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.” (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Přehled odborných předmětů jednotlivých pedagogických fakult v České republice ukazuje, že studenti speciální pedagogiky se zaměřením na poradenství, mají nízký počet předmětů týkající se didaktiky a vzdělávání žáků, tudíž nemohou mít praxi v přímé pedagogické činnosti žáků. Praxi s prací s žáky získají jen v zaměstnání, ať už jako ŠSP, nebo jako asistent pedagoga, čehož využívá velký počet absolventů magisterského studijní programu speciální pedagogika se zaměřením na poradenství. Dříve než nastoupí na pozici ŠSP, tak alespoň rok pracují jako asistenti pedagoga, aby získali cenné zkušenosti s individuální prací s žáky. Seznam studijních plánů jednotlivých studijních oborů Speciální pedagogiky ukazuje jejich vzájemnou rozdílnost. Uchazeč o navazující magisterské studium musí dobře zvážit své budoucí profesní směřování a zaměření, protože jednotlivé studijní obory nabízí jiné možnosti (viz níže). Speciální pedagogika – poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci je charakterem předmětů spíše specializovaná na poradenství v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně-pedagogických centrech či na speciálněpedagogické poradenství přímo

ve školách. V porovnání s tím je Speciální pedagogika na Masarykově univerzitě v Brně orientovaná spíše na vzdělávání žáků se SVP na základních školách či na školách, třídách, odděleních a studijních skupinách zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona.

Možnosti studia Speciální pedagogiky – navazující magisterské studium:

MUNI – Speciální pedagogika

- jednooborové studium se specializací: logopedie a surdopedie, oftalmopedie, poruchy chování, mentální postižení a poruchy autistického spektra, souběžné postižení více vadami (MUNI, 2023)

Přehled studijního plánu oboru Speciální pedagoga se zaměřením na poruchy chování:

- 1. semestr: Angličtina pro speciální pedagogy, **Inkluzivní vzdělávání jedinců s poruchami chování**, Specifické poruchy učení, Patopsychologie, Pedagogická psychologie, Strategie podpory matematické gramotnosti
- 2. semestr: Internacionalizace oboru Speciální pedagogika, Poruchy chování, Psychomotorika, Snoezelen, Strategie podpory funkční gramotnosti, **Školní pedagogika**
- 3. semestr: ADHD, Krizová intervence, Poruchy autistického spektra, **Strategie podpory v učení a práce s žáky se SVP na ZŠ**
- 4. semestr: **Behaviorální přístupy v učení**, Diagnostické domény, **Inkluzivní didaktika**, Podpůrná opatření
- Praxe: Odborná praxe souvislá, Odborná praxe souvislá – poruchy chování, Odborná praxe souvislá – poruchy chování (MUNI, 2023)

UPOL – Speciální pedagogika

- poradenství
- dramaterapie
- intervence u dětí v předškolním věku (Ústav speciálněpedagogických studií, UPOL, 2023)

Přehled studijního plánu oboru Speciální pedagogika – poradenství (nová akreditace):

- 1. semestr: Speciálněpedagogická diagnostika, Speciálněpedagogické poradenství, Psychologie raného věku, dospělosti a senia, Sociální psychologie a sociální patologie, Pediatrie pro poradenské pracovníky, **Inkluzivní didaktika**, Psychopedie,

Somatopedie, Surdopedie, Tyflopédie, Logopedie, Etopedie, Poruchy autistického spektra, Specifické poruchy učení

- 2. semestr: Sociální poradenství, Diagnostika a poradenství u žáků s mentálním, zrakovým a tělesným postižením a u žáků s narušenou komunikační schopností, Zdravotní klasifikace a speciálněpedagogické aspekty
- 3. semestr: **Strategie řízení třídy a dokumentace žáka se SVP**, Legislativa handicapovaných, Diagnostika a poradenství u žáků se sluchovým postižením, u žáků s poruchami autistického spektra, u žáků se specifickými poruchami učení, u žáků se specifickými poruchami chování, Práce s rodinou ve specifických podmínkách, Poradenství ve vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, Psychometrie, **Specifické didaktické postupy**, Informační a komunikační technologie pro speciální pedagogy, **Specifika vzdělávání žáků s OMJ**
- 4. semestr: Závažná onemocnění v poradenské praxi, Teorie a konstrukce vzdělávacích plánů, Psychopatologie, AAK, Neurologie pro poradenské pracovníky, Poradenství u dítěte se ZP raného věku, Krizová intervence, Disability studies
- Praxe: Průběžná praxe – náslechová v ŠPP, Průběžná praxe diagnostická - náslechová, Poradenská praxe v ŠPP, Poradenská praxe v ŠPZ, Poradenská praxe v zařízení sociálních služeb (Ústav speciálněpedagogických studií, UPOL, 2023)

CUNI – Speciální pedagogika

- speciální pedagogika
- logopedie (Katedra speciální pedagogiky, CUNI, 2023)

Přehled studijního plánu oboru Speciální pedagogika:

- 1. ročník: Člověk v dějinách myšlení, Pedagogická a školní psychologie, Speciální pedagogika raného a předškolního věku, **Edukační specifika raného a předškolního věku**, Speciálněpedagogická diagnostika, Pediatrie pro speciální pedagogy, **Metodiky inkluzivní pedagogiky**, Speciální pedagogika školního věku, **Edukační specifika školního věku**, Neurologie pro speciální pedagogy, Oftalmologie pro speciální pedagogy, Ortopedie pro speciální pedagogy
- 2. ročník: Historicko-filozofický kontext postavení osob s postižením ve společnosti, Speciální pedagogika dospělého věku, **Edukace osob s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami**, **Didaktika vyučování na základní škole**

speciální, Sdílená péče ve speciální pedagogice, Poslání rodiny v kontextu jinakosti, Zraková terapie

- Praxe: Oborová praxe SPPG, Oborová praxe SPPG II, Oborová praxe SPPG III, Oborová praxe SPPG – souvislá (Katedra speciální pedagogiky, CUNI, 2023)

UJEP – Speciální pedagogika

- poradenství (kombinovaná forma studia) (UJEP, 2023)
- na webových stránkách pedagogické fakulty nebyl nalezen studijní plán tohoto oboru, pouze okruhy ke státním závěrečným zkouškám

Jako další možný rizikový faktor, který jsme si stanovili a zjišťovali jeho platnost, byla předešlá zkušenost pedagogů s jiným školním speciálním pedagogem. Téměř většina dotázaných pedagogů uvedla, že v době, kdy do školy nastupoval nový školní speciální pedagog, neměli s jeho přijetím žádný problém. Podle jejich slov neexistovaly bariéry, které by mohly přijetí ŠSP do pedagogického sboru ovlivnit. Tato hypotéza souvisí s očekáváními, které ve své publikaci uvádějí Kucharská a kol. (2013). Autorky této publikace uvádějí, že celkové klima školy a její nastavení vůči inkluzi, může ovlivnit přijetí či případné nepřijetí ŠSP do pedagogického týmu. Čech a Hormanlová (2022) zase hovoří o tom, že pokud jsou jasně stanovené kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků, je spolupráce mezi nimi efektivnější. Tedy pokud na škole již nějaký ŠSP působil, pravděpodobně má škola již veškeré kompetence vyhraněné a přijetí a další spolupráce s novým ŠSP by mohla být snadnější. Výsledky našeho výzkumu však toto tvrzení nepotvrzují. Naopak vypovídají o tom, že i přesto, že je ve škole ŠSP zaměstnán několik let, nemusí být kompetence jasně vymezeny a může docházet k jejich překrývání. V této problematice by bylo zajímavé provést výzkum, který by se zaměřoval na očekávání pedagogických pracovníků vůči vytvoření pozice školního speciálního pedagoga. Výzkum by se mohl realizovat na těch školách, které žádného ŠSP zatím nezaměstnávají. A dále by mohlo být obohacující provést výzkum v oblasti rozdělování kompetencí. Oba návrhy výzkumů by mohly detekovat další možné rizikové faktory ve vztazích školních speciálních pedagogů a dalších pedagogických pracovníků.

Poslední ze stanovených hypotéz se zabývala nepřijetím školního speciálního pedagoga do pedagogického sboru v závislosti na jeho věku či délce praxe. Tuto hypotézu nám potvrdilo pouze 8 % dotázaných školních speciálních pedagogů, kteří se setkali s nepřijetím od jejich kolegů z důvodu nízkého věku. Z výsledků dotazníků pro učitele vyplývá to stejné. Dotazovaní učitelé základních škol v Olomouckém kraji si nemyslí, že by věk ŠSP mohl být rizikovým

faktorem ve vzájemném vztahu. Výzkumy na toto téma prakticky neexistují. Okrajově se o této problematice ve svém výzkumu zmiňují Čech a Hormandlová (2020), kteří spíše hovoří o délce praxe školního speciálního pedagoga a tedy o vyšším počtu zkušeností. Tuto hypotézu se nám u tohoto výzkumného vzorku nepodařilo potvrdit. Důvodem, proč se tomu tak stalo, může být malý výzkumný vzorek. Abychom mohli tento rizikový faktor úplně zahrnout, bylo by vhodné provést výzkum s velkým počtem respondentů, který by právě na věk ŠSP a délku jejich praxe cílil.

Zajímavým výsledkem provedeného výzkumu bylo také zjištění, že školní speciální pedagogové jsou na základních školách v Olomouckém kraji vnímáni jako potřební. Jak ŠSP, tak učitelé se shodli na tom, že vzájemná spolupráce je pro ně přínosná a hodnotí ji jako dobrou. Tento trend ukazují i výzkumy, které se zabývaly potřebnostmi ŠSP ve školách. Pedagogové pozici školního speciálního pedagoga vnímají jako užitečnou. Mezi velmi prospěšné aktivity zařazují:

- a) individuální a skupinovou reedukaci žáků, která vede ke zlepšení prospěchu a chování žáků
- b) depistáž, která pomůže rychleji a přesněji stanovit diagnózu
- c) metodickou podporu pro zaměstnance školy a pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů.

Dále uvádějí, že školní poradenští pracovníci podněcují spolupráci mezi učiteli v otázce vzdělávání žáků se SVP a že jejich zapojení do škol zkvalitňuje i individuální přístup ke všem žákům bez rozdílu. (Šmejkalová, Hájková 2003; Wagnerová 2013; Vašáková Kránková, 2018; Bartoňová a kol., 2019; Viktorin, Bartňová, 2019; Lane a kol., 2023)

Poslední položka dotazníku se dotazovala na možnosti snížení rizikových faktorů, které se mohou objevit ve vztahu školního speciálního pedagoga a učitelů a které mohou ovlivnit kvalitu jejich spolupráce. Na tuto položku byla otevřená možnost odpovědi. V 90 % odpovědi figurovalo slovo *komunikace*. Téměř většina dotazovaných školních speciálních pedagogů uvedla, že právě komunikace či efektivně nastavený způsob komunikace by mohl pomoci ve vzájemné spolupráci a koordinaci společných aktivit. S tímto souhlasí i oslovení učitelé základních škol, kdy uvádějí, že by ocenili častější konzultace se školním speciálním pedagogem (uvádí téměř 67 % dotázaných učitelů), na které bohužel nenachází čas. Kromě již zmiňované komunikace se v odpovědích učitelů hojně vyskytuje názor, že nejsou dostatečně poučeni o roli a o specifických kompetencích školního speciálního pedagoga. Na toto téma navrhuji další vzdělávání pedagogů školy v oblasti speciální pedagogiky. Na téma vzdělávání či jasného vymezení kompetencí reagují i školní speciální pedagogové. Ti uvádějí, že učitelé často

zaměřují předmět speciálněpedagogické péče za doučování nebo že dokonce vůbec neví, co je náplní práce školního speciálního pedagoga. V tomto ohledu také požadují větší informovanost učitelů v oblasti speciální pedagogiky s možností využití praktických ukázek toho, jak školní speciální pedagog se žáky pracuje, a dále požadují větší zapojení ředitele školy, který by měl kompetence všech pedagogických pracovníků jasně vymezit. Totéž potvrzují i Lane a kol. (2023), kteří ve svém výzkumu, který se zbýval coachingem speciálních pedagogů, uvádějí, že právě coaching je dobrým nástrojem pro propagaci inkluzivního vzdělávání a může posílit spolupráci při výuce a vzdělávání žáků.

Termíny jako *komunikace* a *jasné vymezení kompetencí* se objevují i ve výzkumech, které se na problematiku navázání spolupráce či vzájemných vztahů pedagogických pracovníků zaměřují. Příkladem může být výzkum Petterssona a Ström z roku 2017, který se zabýval tím, jak lze využít odborných znalostí speciálních pedagogů v profesním rozvoji třídních učitelů venkovských škol. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že vzájemná konzultace a spolupráce může velmi pozitivně ovlivnit vytváření vzdělávacího prostředí, které podporuje všechny žáky bez rozdílu. Sundqvist a Ström (2015) se zaměřily na roli a důležitost konzultací mezi třídními učiteli a speciálními pedagogy a dodávají, že komunikace a oboustranná konzultace je komplexní činností a klíčovým bodem ve spolupráci.

Z předvýzkumu vyvstala důležitá informace, na které se shodli 4 ze 6 dotázaných školních speciálních pedagogů. Podle nich může rizikovým faktorem ve vztahu mezi nimi a učiteli školy být i výše úvazku školního speciálního pedagoga. Výše úvazku souvisí s četností výskytu ŠSP ve škole, tedy s nižší či vyšší mírou možnosti navázání spolupráce, která má přímý vliv na kvalitu vztahu a na kvalitu vzájemné spolupráce. Na základě tohoto podnětu jsme se rozhodli do dotazníku pro školní speciální pedagogy přidat položku, která se právě na výši úvazku ptala. Nejpočetněji zastoupenou skupinou byli ŠSP s úvazkem 1,0. *“Výše úvazku přímé práce je speciálnímu pedagogovi určena legislativně ve výši 20–24 hodin týdně. Konkrétní výši určí ředitel školy ve vnitřním předpisu školy.”* (Baslerová in Baslerová, Michalík, Felcmanová, 2020) Nicméně se ve výzkumném vzorku objevili i tací, jejichž výše úvazku se pohybovala od 0,1 do 0,8. V letech 2022 – 2024 probíhá projekt OP JAK, který testuje nový model financování školních speciálních pedagogů a školních psychologů. *“MŠMT vytvořilo model systémového ukotvení pozic speciálních pedagogů a školních psychologů, tak aby alespoň na částečný úvazek mohli působit v každé základní škole v ČR.”* Základní školy s počtem žáků od 20 do 179 mají nárok na sdíleného školního speciálního pedagoga a školního pedagoga; základní školy s více jak 179 žáky mají nárok na školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *“Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přichází se systémovou změnou*

legislativy a od 1. ledna 2025 by mohly být tyto pozice stabilně, dlouhodobě a předvídatelně financovány ze státního rozpočtu.” (edu.cz)

X. ETICKÉ ASPEKTY A LIMITY STUDIE

Etické aspekty

Před zahájením výzkumu nebyl s jeho účastníky podepsán žádný informovaný souhlas. Záměr výzkumu byl vysvětlen v e-mailu a příloženém Průvodním dopise. Jelikož byly dotazníky anonymní a dotazovaly se pouze na pracovní pozici a délku praxe, není tedy možné spojit konkrétní dotazník s konkrétní osobou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli informovaný souhlas s respondenty nepodepisovat. Souhlas s účastí ve výzkumu respondenti vyjádřili vyplněním dotazníku.

Vyplněné elektronické dotazníky jsou uloženy na webové stránce survio.cz na osobním účtu autorky práce, který je chráněn heslem. Přístup k nim má tedy pouze autorka práce.

Limity práce

Jako limity studie jsou označovány faktory, které mohly výzkum ovlivnit. Chrastina (2019) uvádí limity studie na čtyřech úrovních:

- *“limity na straně výzkumníka*
- *limity na straně případů*
- *limity na straně užitého metodologického rámce*
- *limity na straně zkoumané, studované nebo vědecké reality”* (Chrastina, 2019)

Limity na straně výzkumníka se týkaly především první zkušenosti s kvantitativním výzkumem a poměrně velkým výzkumným vzorkem. Sesbíraná data se z důvodu malého počtu zkušeností autorky s analýzou dat nedařilo vyhodnocovat v rychlejším tempu. Další limit v této oblasti souvisí s neefektivně poskládaným časovým harmonogramem pro výzkum. Dále je to také nedostatečná technická připravenost autorky práce. A v neposlední řadě limit sledujeme ve výběru kraje určeném pro výzkum. Z důvodu velké koncentrace studentů v Olomouckém kraji a četnosti výzkumů v rámci závěrečných prací dochází k přesycení pedagogických pracovníků a tedy neochotě vyplňovat dotazníky další. Tento limit souvisí i s **limity na straně případů** – neochota vyplňovat dotazníky studentů. Dalším limitem v této oblasti může být i nedostatek času, neboť výzkum byl prováděn začátkem června, kdy se uzavírá klasifikace a pořádají se školní výlety a další školní akce spojené s koncem školního roku. Ve výzkumech prováděných pomocí techniky dotazníku se často můžeme setkat s efektem sociální žádoucnosti, kdy se respondent *“dělá lepším, než ve skutečnosti je”*. (Chrastina, 2019) Limit studie lze spatřit i v **užití daného metodologického rámce**, respektive v užití techniky

dotazníku. Dotazníky jsou riskantní ve své návratnosti. V našem případě byla návratnost dotazníků 79,4 %. V tomto případě doporučujeme rozeslat dotazníky opakovaně. Také se ukázalo jako vhodnější, posílat e-maily se žádostí s účastí ve výzkumu jak ředitelům škol, tak přímo i školním speciálním pedagogům. Návratnost dotazníků je poté vyšší. Na této úrovni je posledním limitem problematika ukončení dotazování. Na zodpovězení dotazníku měli respondenti čtyři pracovní dny. Domníváme se, že je tento čas krátký a v následujících výzkumech bychom ho doporučovali prodloužit. **Na straně zkoumané, studované nebo vědecké reality** vidíme limit v malém množství publikací či odborných článků na téma rizikových faktorů ve vztazích školních speciálních pedagogů a učitelů základních škol.

ZÁVĚR

Závěrečná práce se věnuje rizikovým faktorům ve vztahu školních speciálních pedagogů a učitelů základních škol v Olomouckém kraji.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že pro přijetí školního speciálního pedagoga do pedagogického týmu nemusí být důležitá jeho předchozí praxe v přímé vyučovací činnosti žáků na stejné škole. Respektive fakt, že školní speciální pedagog dříve na stejné škole nepracoval jako učitel, nemusí mít vliv na jeho přijetí ostatními pedagogickými pracovníky. Přesto by 90 % dotázaných učitelů ocenilo, kdyby měl školní speciální pedagog předchozí zkušenost s vyučováním žáků. Z výpovědí ŠSP se však dozvídáme, že učitelé často zaměňují pojmy doučování a speciálněpedagogická péče. V tomto ohledu by doporučovali další vzdělávání či osvětu v oblasti speciální pedagogiky, která by učitelům mohla pomoci v ujasnění odborných termínů a v pochopení specifických kompetencí ŠSP.

Necelá čtvrtina učitelů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, má zkušenosti s tím, že se na jejich škole vystřídali dva nebo více ŠSP. Získaná data také ukazují, že pro většinu dotázaných učitelů nemusí být důležité, zda mají či nemají předchozí zkušenost se ŠSP na jejich škole. Spíše vnímají pozici školního speciálního pedagoga jako potřebnou.

Ze získaných dat také vyplývá, že rizikovým faktorem, který by mohl ovlivnit spolupráci těchto dvou skupin pedagogických pracovníků školy, není ani věk či délka praxe školního speciálního pedagoga.

Výzkum provedený v této závěrečné práci ukazuje, že přímá pedagogická činnost s žáky nebo předchozí zkušenost pedagogů školy s jiným školním speciálním pedagogem, ani věk či délka praxe školního speciálního pedagoga, nemusí být rizikovými faktory ve vztahu mezi školním speciálním pedagogem a dalšími pedagogickými pracovníky základních škol v Olomouckém kraji. Rizikové faktory tyto dvě skupiny pedagogických pracovníků spatřují spíše v nedostatečné komunikaci či v nedostatečném čase pro komunikaci, dále v nejasném vymezení kompetencí jednotlivých pracovníků školy a v nedostatečné osvětě či informovanosti o kompetencích a rolích školního speciálního pedagoga nebo v oblasti speciální pedagogiky jako takové. V tomto ohledu bychom doporučili další výzkum v oblasti rizikových faktorů mezi školními speciálními pedagogy a učiteli, nyní ale se zaměřením na výše uvedené oblasti.

Cíl výzkumu se nám podařilo splnit. Dokázali jsme identifikovat možné rizikové faktory, které by mohly mít vliv na utváření vztahu mezi školním speciálním pedagogem a učiteli. Dále se nám podařilo zjistit, jaký postoj mají učitelé základních škol Olomouckého

kraje na zapojování školních speciálních pedagogů do společného vzdělávání a jak lze, podle jejich názoru, zlepšit jejich vzájemnou spolupráci.

Podle mého názoru je problematika zapojování školního speciálního pedagoga do společného vzdělávání, a rozšiřování tak školního poradenského pracoviště, velmi důležitá a aktuální. Velmi aktuální bylo toto téma v roce 2016, kdy vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nicméně si myslím, že aktuálnost tohoto tématu stále přetrvává a školní speciální pedagogové se ve velké míře dále zapojují do běžných českých škol. Na druhou stranu jsem se v rámci odborných praxí podívala i do škol, které nebyly proinkluzivní a které výslovně říkaly, že žáky se SVP přijímat nechtějí. Jsem ráda, že výsledky tohoto výzkumu svědčí o opaku a doufám, že ty školy, které jsem během svých vysokoškolských praxí navštívila, jsou v toto ohledu spíše výjimkou.

Na téma rizikových faktorů ve vztahu pedagogických pracovníků neexistuje moc výzkumů. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že nějaké rizikové faktory přesto existovat mohou. Mohlo by být zajímavé provést obdobný výzkum jako je tento, ale jako výzkumný přístup použít spíše smíšený design výzkumu. Za využití techniky rozhovoru identifikovat možné rizikové faktory, které by výzkumník mohl následně ověřit na velkém vzorku respondentů pomocí techniky dotazníku.

POUŽITÉ ZDROJE

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava., PIPEKOVÁ, Jarmila., VIKTORIN, Jan, VÍTKOVÁ, Marie, 2019. *Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa*. Online Journal of Primary and Preschool Education, 3(1), 1-8.
2. BASLEROVÁ, Pavlína, 2020. Školní speciální pedagog. In BASLEROVÁ Pavlína, MICHALÍK, Jan, FELCMANOVÁ Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
3. BASLEROVÁ Pavlína, MICHALÍK, Jan, FELCMANOVÁ Lenka, 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
4. COUNCIL OF EUROPE, 2013. *Reccomandation of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persond with disabilities into society*, [online]. Dostupné z: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec%282013%292&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true>.
5. CUNI, 2023. *Navazující magisterské studium*. [online] [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/ksppg/navazujici-magisterske-studium-2>.
6. ČECH, Tomáš, HORMANDLOVÁ, Tereza, 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5862-5.
7. Da FONTE, M. Alexandra, BARTON-ARWOOD, Sally M., 2017. Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. In: *Intervention in School and Clinic*, [online] 53(2), 99–106. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>.
8. DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
9. EDU.CZ, nedat. Speciální pedagog a školní psycholog pro každou ZŠ. In: *edu.cz* [online]. Copyright © 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/specialni-pedagog-a-skolni-psycholog-pro-kazdou-zs/>.
10. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
11. HENDL, Jan, 2012. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0200-4.
12. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 2. aktual. vyd. ISBN 978-80-247-5326-3.
13. CHRASTINA, Jan, 2019. *Případová studie: metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu = Case Study: a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
14. Interview s ŠTECH, Stanislav, bývalý náměstek ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, bývalý ministr školství, mládeže a tělovýchovy, [online]. Brno, 1. 8. 2019. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-se-stanislavem-stechem-o-skole-jako-o-kotve-ve-spolecnosti>.

15. Kjær, B., DANNESBOE, K. I. 2019. Reflexive Professional Subjects: Knowledge and Emotions in the Collaborations Between Teachers and Educational-Psychological Consultants in a Danish School Context. *International Studies in Sociology of Education* [online] 28 (2), 168–185. [cit. 2023-06-09].
16. KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. Praha: Grada. 1. vyd. ISBN 978-80-247-5264-8.
17. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Povídej, naslouchám*. 2. vyd. Praha: Návrat. ISBN 978-80-7195-405-7.
18. KUBRICKÝ, Jan, 2015. *Kompetence učitele v oblasti využívání www stránek pro výuku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 078-80-244-4874-9.
19. KUCHARSKÁ, Anna, TOMAN, J, 2010. *Komparace projektového záměru RŠPP-VIP II a aktuálního stavu ŠPP*. Interní metodická zpráva č.1. Praha: IPPP ČR.
20. KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata, TOMICKÁ, Václava, 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
21. KUCHARSKÁ, Anna a kol. 2014. *Práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.
22. LANE, Daniele, SEMON, Sarah, CATANIA, Nicholas, ABU-ALGHAYTH, Khalid, 2023. Flexible Facilitation: Coaching nad Modelling to Support Inclusive Education. In: *Qualitative Report*. [online] 28(1), 75-91 [cit. 2023-06-13]. ISSN 1052-0147.
23. LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
24. MICROSOFT, nedat. *Vytvoření kontingenční tabulky k analýze dat listu*. [online]. [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://support.microsoft.com/cs-cz/office/vytvoření-kontingenční-tabulky-k-analýze-dat-listu-a9a84538-bfe9-40a9-a8e9-f99134456576>.
25. MICHALÍK, Jan a kol. 2022. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6199-1.
26. MOREE, Dana, 2018. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. [online]. Praha: Nadace Open Society Fund. [cit. 2023-02-27]. ISBN 978-80-87725-43-6. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf
27. MRÁZKOVÁ, Jana, 2019. *Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha [cit. 2023-03-08]. Disertační práce. Univerzita Karlova. KUCHARSKÁ, Anna. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/148295>.
28. MŠMT, 2016-2022. *Statistická ročenka školství*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
29. MUNI, 2023. *Speciální pedagogika*. [online] [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/nabidka-studia/23796-specialni-pedagogika>.
30. NADACE OSF, 2018. *Rok poté – analýza dopadů reformy společného vzdělávání*. [online]. Praha: Nadace Open Society Fund. [cit. 2023-02-27]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z:

- <https://osf.cz/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>.
31. PETTERSON, G., STRÖM, K. 2017. Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden: An Act of Collaboration Between Educators. In: *Journal of Education and Training* [online]. 4(1), 8–26 [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311551113_Consultation_in_Special_Needs_Education_in_Rural_Schools_in_Sweden_-_An_Act_of_Collaboration_between_Educators.
 32. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník*. 4. upr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
 33. REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 1. vyd. ISBN 978-80-247-3006-6.
 34. SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2008. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-369-7.
 35. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
 36. SUNDQVIST, Christel, STRÖM, Kristina, 2015. Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* [online] 25(4), 314-338 [cit. 2023-06-10] DOI: 10.1080/10474412.2014.948683.
 37. ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
 38. TIMULÁK, Ladislav , 2014. *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0646-0.
 39. UJEP, 2023. *Speciální pedagogika NMgr. KS*. [online] [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/specialni-pedagogika-nmgr-ks>.
 40. UPOL, 2023. *Garantované programy*. [online] [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/cs/pro-uchazece/garantovane-programy-obory/>.
 41. ÚLEHLA, Ivan, 2005. *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha: Slon. ISBN 978-80-86429-36-6.
 42. VAŠÁKOVÁ KRÄNKOVÁ, Hana, 2018. *Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha [cit. 2023-03-08]. Diplomová práce. Univerzita Karlova. FELCMANOVÁ, Lenka. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/98557>.
 43. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
 44. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-325-2.
 45. VIKTORIN, Jan, BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. In: *Online Journal of Primary and Preschool Education* [online]. 3(1), 1-8 [cit. 2023-02-27]. ISSN 2533-7106. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/336347751_Rozsireni_skolniho_poradenskeho_pracoviste_o_pozici_skolniho_specialniho_pedagoga_a_skolniho_psychologa.
 46. VIKTORIN, Jan, VÍTKOVÁ, Marie, 2018. Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*.

- 7(1), 24-47. ISSN 2585-7363. Dostupné z:
<https://www.unipo.sk/public/media/26527/Studies%20in%20Special%20Education%202018,%20vol.%207,%20n.%201.pdf>.
47. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
48. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-26] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.
49. WAGNEROVÁ, Jitka, 2013. *Role speciálního pedagoga na středních školách*. Praha, 2013-09-19 [cit. 2023-03-10]. Diplomová práce. Univerzita Karlova. HÁJKOVÁ, Vanda. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/56254?show=full>.
50. WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 8073150832.
51. WEISS, D. J., DAWIS, R. V., ENGLAND, G. W., & LOFQUIST, L. H., 1977. Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire.[online]. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relation Center. [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://vpr.psych.umn.edu/node/26>.
52. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
53. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.
54. ZAPLETALOVÁ, Jana, 2011 – 2017. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. [online]. [cit. 22.3.2023]. Dostupné z: https://pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.
55. ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM ZKRATEK

PO – podpůrná opatření

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠSP – školní speciální pedagog

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vybrané diagnostické oblasti na základních školách (Kucharská, Toman 2010)	13
Tabulka 2 Počet školních speciálních pedagogů (MŠMT, 2016 - 2022)	16
Tabulka 3 Počet respondentů	31
Tabulka 4 Důležitost zkušeností s vyučováním žáků	34
Tabulka 5 Možnosti rizikových faktorů pro přijetí nového ŠSP do pedagogického sboru	35
Tabulka 6 Počet ŠSP působících dříve jako učitel	35
Tabulka 7 Kontingenční tabulka	36
Tabulka 8 Položka dotazníku týkající se existence bariér ve vztahu učitelů a ŠSP	39
Tabulka 9 Položka dotazníku týkající se přijetí nového ŠSP do systému školy	39
Tabulka 10 Počet let praxe	40
Tabulka 11 Aritmetické průměry četnosti odpovědí	42

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Délka praxe na současné pozici

Graf 2 Odpovědi na položku dotazníku týkající se zkušeností se ŠSP

Graf 3 Odpovědi na položku týkající se odborného poradenství a jeho využívání

Graf 4 Odpovědi na položku dotazníku týkající se zkušeností s vyučováním žáků předchozím ŠSP

Graf 5 Odpovědi na položku dotazníku týkající se věku ŠSP

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro školní speciální pedagogy

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele

Příloha č. 3 Průvodní dopis

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

RIZIKOVÉ FAKTORY VE VZTAZÍCH ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Prosím vás o vyplnění anonymního dotazníku k diplomové práci, která se zabývá rizikovými faktory ve vztahu mezi školními speciálními pedagogy a dalšími pedagogickými pracovníky. Na jednotlivé položky odpovídejte pravdivě. Výsledky výzkumu budou uveřejněny pouze v diplomové práci a v případě zájmu Vám mohou být poskytnuty. Některé položky dotazníku jsou koncipovány jako výroky. Odpovídejte na ně prosím tak, jak jste s nimi spokojeni ve vztahu k Vašemu zaměstnání.

Děkuji Vám za Váš čas a za Vaše odpovědi!

Na základní škole pracuji jako:
Pedagog/speciální pedagog

Jak dlouho pracujete na současné pozici? (Otevřená otázka)

Ve škole, ve které teď působím jako školní speciální pedagog, jsem byl/a dříve zaměstnán/a jako učitel/ka.

Ano/ne

Působil před Vámi na pozici školního speciálního pedagoga někdo jiný?

Ano/ne

Zeptejte se sami sebe, a pravdivě odpovězte, jak jste spokojeni se vztahy na pracovišti?

1. Atmosféra spolupráce s mými kolegy.
2. Možnost navázat blízké přátelství s mými kolegy.
3. Přátelskost mých kolegů.
4. Snadnost/jednoduchost navázat s kolegy přátelství.
5. Způsob, jakým spolu s mými kolegy vycházíme.

Odpovědi na položky: **velmi spokojen/a, spokojen/a, ani spokojen/a ani nespokojen/a, nespokojen/a, velmi nespokojen/a**

Spolupráce školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky naší školy:

Spolupráce školního speciálního pedagoga a dalších pedagogických pracovníků je oboustranně hodnocena jako potřebná a dobrá.

Školní speciální pedagog **není** na škole vnímán jako potřebná profese.

Pedagogičtí pracovníci školy využívají metodickou podporu školního speciálního pedagoga.

Pokud pedagogičtí pracovníci školy neví, jak postupovat při vzdělávání žáka se SVP, konzultují situaci se ŠSP.

Zcela souhlasím, částečně souhlasím, neutrální odpověď, částečně nesouhlasím, zcela nesouhlasím

Oblasti působení školního speciálního pedagoga

Jak často provádíte následující úkony?

- a) Individuální práce se žákem
- b) Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků
- c) Tvorba IVP
- d) Metodická podpora učitelů a asistentů pedagoga
- e) Depistáž
- f) Sledování efektivity nastavené reedukace
- g) Úpravy školního prostředí
- h) Konzultace s pedagogy školy
- i) Konzultace se zákonnými zástupci žáků
- j) Vedení a koordinace asistentů pedagoga

Velmi často často občas zřídka nikdy

Při nástupu na pozici školního speciálního pedagoga existovaly bariéry mezi mnou a mými kolegy, přes které jsme se nemohli dlouhou dobu přenést.

Souhlasím/nesouhlasím

Bariéry se týkaly:

- A) Mého věku
- B) Nedostatku zkušeností
- C) Absence zkušeností s přímou vyučovací činností u žáků
- D) Nově zavedené pracovní pozice, která byla podle kolegů na naší škole nepotřebná
- E) Nebyly bariéry

Ostatní pedagogičtí pracovníci mě nechtěli mezi sebe přijmout.

Souhlasím/nesouhlasím

Jaké jsou podle Vás možnosti snížení rizikových faktorů, které se objevují ve vztahu mezi Vámi a Vašimi kolegy. (Otevřená otázka)

Příloha č. 2

RIZIKOVÉ FAKTORY VE VZTAZÍCH ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Prosím vás o vyplnění anonymního dotazníku k diplomové práci, která se zabývá rizikovými faktory ve vztahu mezi školními speciálními pedagogy a dalšími pedagogickými pracovníky. Na jednotlivé položky odpovídejte pravdivě. Výsledky výzkumu budou uveřejněny pouze v diplomové práci a v případě zájmu Vám mohou být poskytnuty. Některé položky dotazníku jsou koncipovány jako výroky. Odpovídejte na ně prosím tak, jak jste s nimi spokojeni ve vztahu k Vašemu zaměstnání.

Děkuji Vám za Váš čas a za Vaše odpovědi!

Na základní škole pracuji jako:

Pedagog/speciální pedagog

Jak dlouho pracujete na současné pozici? (Otevřená otázka)

Zeptejte se sami sebe, a pravdivě odpovězte, jak jste spokojeni se vztahem mezi Vámi a školním speciálním pedagogem?

6. Atmosféra spolupráce
7. Možnost navázat blízké přátelství
8. Přátelskost mého kolegy/mé kolegyně
9. Snadnost/jednoduchost navázat přátelství
10. Způsob, jakým spolu vycházíme

Odpovědi na položky: **velmi spokojen/a, spokojen/a, ani spokojen/a ani nespokojen/a, nespokojen/a, velmi nespokojen/a**

Spolupráce školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky naší školy:

Spolupráce školního speciálního pedagoga a dalších pedagogických pracovníků je oboustranně hodnocena jako potřebná a dobrá.

Školní speciální pedagog **není** na škole vnímán jako potřebná profese.

Využívají metodickou podporu školního speciálního pedagoga.

Pokud nevím, jak postupovat při vzdělávání žáka se SVP, situaci konzultuji se ŠSP.

Zcela souhlasím, částečně souhlasím, neutrální odpověď, částečně nesouhlasím, zcela nesouhlasím

V době nástupu školního speciálního pedagoga do naší školy mezi námi existovaly bariéry, přes které jsme se nemohli dlouhou dobu přenést.

Souhlasím/nesouhlasím

Školního speciálního pedagoga jsme mezi sebe přijali bez problémů.

Souhlasím/nesouhlasím

Při nástupu školního speciálního pedagoga na jeho pozici jsem měl/a problém s:

- A) Jejím/jeho věkem
- B) Nedostatkem zkušeností/praxe
- C) Nikdy nepracoval/a jako učitel/ka
- D) Nově zavedou pozici, která nebyla podle mého názoru potřebná
- E) Neměl/a jsem problém

Pracoval před současným školním speciálním pedagog na jeho pozici někdo jiný?

Ano/ne

Pokud jste u předchozí otázky odpověděli ano, chodili jste si za ním pro odbornou radu?

Ano/ne

Měl předchozí školní speciální pedagog zkušenosti s vyučováním žáků?

Ano/ne

Je pro Vás důležité, aby měl školní speciální pedagog zkušenost s přímou vyučovací činností u žáků?

Ano/ne

Pokud by byl školní speciální pedagog vaší školy čerstvým absolventem bez zkušeností, respektovali byste jeho doporučení pro vzdělávání žáků se SVP?

Ano/ne

Jaké jsou podle Vás možnosti snížení rizikových faktorů, které se objevují ve vztahu mezi Vámi a Vašimi kolegy? (Otevřená otázka)

Příloha č. 3

Průvodní dopis pro ředitele škol

Vážení ředitelé/zástupci škol, vážení školní speciální pedagogové, vážení učitelé,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci. V rámci diplomové práce na Univerzitě Palackého v Olomouci provádím **výzkum, který se týká spolupráce pedagogických pracovníků a školních speciálních pedagogů na základních školách**. V posledních letech zájem o zřízení pozice školního speciálního pedagoga na základních školách vzrůstá. Jedná se o důležité téma, kdy je zaměstnávání školních speciálních pedagogů vnímáno jako potřebné. Na druhou stranu existují i názory, že školní speciální pedagog nemá v základních školách své místo a jeho kompetence nejsou na mnohých českých školách pochopeny. Tento výzkum se proto zaměřuje na vztahy mezi školními speciálními pedagogy a učiteli a na úroveň spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky.

Budu Vám moc vděčná, když se rozhodnete do výzkumu zapojit a sdělit tak svůj názor. Výzkum probíhá technikou dotazníků a jeho vyplnění Vám zabere asi **15 minut**. Obsahuje 29 položek, na které odpovídáte formou výběru předem stanovených odpovědí podle toho, zda pro Vás platí či nikoli. Verze pro učitele je kratší.

Položky dotazníku pochází z výsledků různých výzkumů, které se zabývaly potřebností školního speciálního pedagoga v českých školách. Dotazník byl pilotován. Jeho vyplňování je anonymní, potřebujeme znát jen název Vaší pracovní pozice a délku Vaší praxe. Výstupy výzkumu slouží pouze pro potřeby závěrečné práce.

Dotazník existuje ve dvou verzích – jeden je určen pro **školní speciální pedagogy**, druhý pro **učitele**. Pokud je na škole více jak jeden školní speciální pedagog, prosím o vyplnění dotazníku každého z nich. Tento dotazník je posílán pouze ředitelům škol, proto Vás moc prosím o jeho rozeslání Vaším školním speciálním pedagogům a učitelům.

Velmi si vážím Vaší spolupráce.

Odkaz na dotazník pro speciální pedagogy zde:

<https://www.surveio.com/survey/d/W4D0E9O9F6K8S6T9L>

Odkaz na dotazník pro učitele zde: <https://www.surveio.com/survey/d/E7X9E8E8R1F6M5Z6J>

Nella Hrdá

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ústav speciálněpedagogických studií

nella.hrda01@upol.cz

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Nella Hrdá
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Prof. Mgr. PaedDr. Jan Michálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Rizikové faktory ve vztazích školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků
Název práce v angličtině:	Risk Factors in Cooperation between Special Education Teachers and Teachers
Anotace práce:	<p>Práce se zaměřuje na rizikové faktory ve vztazích školních speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků základních škol v Olomouckém kraji. Cílem práce bylo identifikovat a popsat rizikové faktory, které mají vliv na utváření vztahů a navazování spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem školy.</p> <p>Výzkum byl realizován pomocí nestandardizovaných dotazníků, které byly inspirovány dotazníkem Minnesota Satisfaction Questionnaire, který zkoumá spokojenost osob s jejich zaměstnáním. Dotazník vznikl ve dvou provedeních - jedna verze pro školní speciální pedagogy a druhá verze pro učitele školy.</p> <p>Účastníci tohoto výzkumu neshledávají zkušenosti školních speciálních pedagogů s vyučováním žáků, předchozí zkušenost učitelů se školním speciálním pedagogem nebo věk školního speciálního pedagoga jako rizikové faktory, které by mohly ovlivnit vztah mezi školním speciálním pedagogem a učitelem. Naopak jako rizikové hodnotí nedostatek komunikace a nejasné vymezení kompetencí.</p> <p>Práce poukazuje na možné rizikové faktory ve vztahu školních speciálních pedagogů a učitelů základních škol Olomouckého kraje. Školní speciální pedagogové jsou ve školách vnímáni jako potřební. Nicméně existují oblasti, které narušují jejich spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky a v konečném důsledku i samotné vzdělávání žáků.</p>
Klíčová slova:	školní speciální pedagog, učitel, inkluze, rizikové faktory, spolupráce, kvantitativní výzkum
Anotace v angličtině:	<p>This thesis is focused on high-risk factors in relationships among school special education teachers and pedagogical employees at primary schools in the Olomouc region. The aim of this thesis was to identify and describe the high-risk factors, which have influence on the creation of relationships and on initiating cooperation between school special education teachers and the school teachers. The research is fulfilled thanks to questionnaires which were inspired by the questionnaire named Minnesota Satisfaction Questionnaire, which was examining the level of satisfaction people feel in their careers. The questionnaire was formed into two versions - one for the school special education teachers and the other for school teachers.</p> <p>Participants in this research did not view special education teacher's experience teaching students, teachers' prior experience with special education teacher, or the age of the special education teacher as risk factors that could influence the relationship between special education teacher and teachers. On the other hand, they rate lack of communication and unclear definition of competences as risk factors.</p> <p>The thesis points out possible risk factors in the relationship between special education teacher and teachers of primary schools in the Olomouc Region. Special education teachers are perceived as necessary in schools. However, there are areas that interfere with their cooperation with other pedagogical staff and ultimately with pupils' education itself.</p>
Klíčová slova v angličtině:	special education teacher, teacher, inclusion, risk factors, cooperation, quantitative research

Přílohy vázané v práci:	dotazníky, průvodní dopis pro ředitele školy
Rozsah práce:	66 s.
Jazyk práce:	český jazyk