

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Vondrová

**Osobnost speciálního pedagoga na prvním stupni
základních škol na Havlíčkovodsku**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART TIME STUDIES

2020–2022

BACHELOR THESIS

Monika Vondrová

**Personality of a special education teacher at the first level
primary schools in Havlíčkovobrodsko**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D.,
MBA, DBA

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky: Monika Vondrová

Poděkování

Děkuji Mgr. Lukáši Stárkovi, Ph.D., MBA, DBA za odborné vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce si klade za cíl popsat osobnost speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku. Popisuje psychologii osobnosti, osobnost speciálního pedagoga, osobnost školního speciálního pedagoga, speciálního pedagoga 21. století a rizika profese speciálního pedagoga. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretické poznatky jsou čerpány z odborných publikací a elektronických zdrojů. Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, kde hlavním výzkumným cílem je zjištění, jaká je míra zastoupení profese speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku a pohled ředitelů na tuto profesi. V závěru práce jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření.

Klíčová slova

Dotazník, inkluze, integrace, prevence, psychologie osobnosti, speciální pedagog, speciální pedagogika, syndrom vyhoření, výzkum.

Annotation

The Bachelor Thesis aims to describe the personality of a special pedagogue at the first stage of primary school in Havlíčkův Brod. It describes the psychology of personality, the personality of a special pedagogue, the personality of a school special pedagogue a special pedagogue of the 21st century and the risks of the special pedagogue profession. The work is divided into a theoretical part and a practical part. Theoretical knowledge is drawn from professional publications and electronic sources. The practical part is devoted to research, where the main research goal is to determine the level of representation of the profession of special pedagogue at the first stage of primary schools in Havlíčkův Brod and the view of principals on this profession. At the end of the work are summarized the results of the questionnaire survey.

Keywords

Burnout syndrome, inclusion, integration, personality psychology, prevention special educator, questionnaire, special pedagogy, research.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI.....	12
1.1 Struktura osobnosti	13
1.2 Rysy osobnosti.....	14
2 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	16
2.1 Osobnost školního speciálního pedagoga	16
2.2 Speciální pedagogika	17
2.3 Speciální pedagog – vymezení profese.....	18
2.3.1 Speciální pedagog v oblasti školství	18
2.3.2 Speciální pedagog v oblasti zdravotnictví.....	19
2.3.3 Speciální pedagog v oblasti práce a sociálních věcí	19
3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG 21. STOLETÍ.....	20
3.1 Integrace/Inkluze v oblasti školství	20
3.2 Přínos školního speciálního pedagoga pro školu.....	22
3.2.1 Přínos pro ředitele a vedení školy	22
3.2.2 Přínos pro pedagogický sbor.....	23
3.3 Multidisciplinární spolupráce	23
3.4 Supervize	24
4 RIZIKA PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	25
4.1 Profesní zátěž.....	25
4.2 Syndrom vyhoření.....	25
4.3 Prevence.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	28
5.1 Vymezení výzkumného cíle.....	28
5.1.1 Stanovení otázek a hypotéz.....	28
5.2 Metoda výzkumu	32
5.2.1 Kvantitativní výzkum a jeho hlavní fáze	32
5.2.2 Dotazník v pedagogickém šetření	33
5.3 Místo výzkumu a charakteristika respondentů	33

5.4	Pilotní ověření dotazníku	36
5.4.1	Předvýzkum	36
5.5	Výsledky výzkumného šetření	37
5.6	Vyhodnocení cíle výzkumu a hypotéz	53
5.7	Doporučení pro praxi	56
ZÁVĚR		57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		59
SEZNAM ZKRATEK		63
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		64
SEZNAM PŘÍLOH		66

ÚVOD

V době, kdy jsou často zmiňována slova jako inkluze či integrace, se stává speciální pedagog nezbytnou součástí systému vzdělávání. Současná situace ve školství přináší změny a nové přístupy ve vzdělávání osob vyžadujících speciální/individuální přístup. Každý člověk má právo na vzdělání. Systém školství 21. století by měl toto právo podporovat. Z toho důvodu má vedle výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa významné zastoupení i speciální pedagog.

Speciální pedagog je nezastupitelnou složkou výchovně-vzdělávacího procesu. Měl by zajišťovat základní speciálně pedagogickou podporu a poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáky nadané, případně další žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. Tak jako poradenství a podporu pro rodiče.

Měl by být podporou pedagogů v práci. O svých činnostech vede písemnou dokumentaci. Spolupracuje se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, zejména pedagogicko-psychologickými poradnami, dále se zařízeními a institucemi zdravotnickými a sociálními, orgány státními i nestátními, organizacemi péče o děti a mládež apod.

Tato profese se neustále mění a přizpůsobuje změnám ve společnosti. Úloha speciálního pedagoga rozhodně vyžaduje jistý takt, empatii, nadhled, přirozenou autoritu. Speciální pedagog by měl být flexibilní, inovativní, dokázat se přizpůsobit daným podmínkám, učit se stále nové věci, využívat pedagogické dovednosti. Měl by umět komunikovat nejen se žáky, ale také s rodiči a kolegy. Měla by to být osobnost.

Bakalářská práce nabízí pohled na osobnost speciálního pedagoga. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá psychologíí osobnosti a součástí jsou ještě dvě podkapitoly, které rozebírají strukturu a rysy osobnosti. Druhou kapitolou je osobnost speciálního pedagoga a ve svých podkapitolách otevře pojmy jako osobnost školního speciálního pedagoga, speciální pedagogiku, speciálního pedagoga – vymezení profese a speciální pedagog v oblasti školství, zdravotnictví a sociálních věcí. Třetí hlavní kapitola se zaměřuje na speciálního pedagoga 21. století. Zde jsou definována slova integrace a inkluze v oblasti školství.

Čtvrtou, závěrečnou kapitolou jsou rizika profese speciálního pedagoga. Obsahuje podkapitoly profesní zátěž, syndrom vyhoření a prevence.

Praktická část se zabývá výzkumným šetřením. Vymezí výzkumný cíl, metodu a místo výzkumu a na konci vyhodnotí výsledky výzkumného šetření. V praktické části je formou dotazníkového šetření zmapována situace na Havlíčkovobrodsku. V závěru práce je shrnutí, seznam použitých zdrojů a přílohy.

„Osobnost z vás žádná škola neudělá, to si prostě nesete v sobě. Nicméně je strašně důležité, s jakým pedagogem přijdete do styku a jak moc vás ovlivní, respektive nasměruje do budoucna... Stejně tak je nezbytně nutné, aby se pedagog nebál podělit o své ‚know-how‘.“

Jan Páchl

TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI

Psychologie jako samostatná věda se oddělila z filozofie na konci 19. století. Samotný název vědy – psychologie – je složen ze dvou slov: psyché (duše) a logos (věda). Je to věda o zákonitostech prožívání a chování člověka v kontextu adaptace změn sociálního prostředí a činnosti člověka v něm (Farková, 2008).

Jak uvádí Boroš in Farková (2008, s. 95) „*Osobnost je celková organizace duševního života, zahrnuje v sobě všechny jednotlivé duševní funkce. Je to integrovaný systém vnitřních rysů a zvláštností člověka, přes které se lomí všechny vnější vlivy*“.

Psychologie osobnosti studuje chování a prožívání v závislosti na sociálním kontextu (Vacínová, Trpišovská a Farková, 2010).

Psychologie osobnosti je jedna ze základních psychologických disciplín. Popisuje osobnost (studuje její strukturu, dynamiku, vývoj, patologii), vykládá osobnost (vliv dědičnosti, prostředí, zrání, učení, situace, společenského prostředí, temperamentu, poznání, motivace, vědomí, jáství, vůle), snaží se předpovídat osobnostní jevy a případně ovlivňovat jejich další vývoj (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Lidská osobnost je podle Říčana (2013) stejně složitá jako tělesný organismus, pravděpodobně ještě složitější. Nelze ji však ani operovat, ani „pitvat“ tak, abychom mohli popsat její strukturu a souhrn jejích složek tak jednoznačně, jako je tomu u těla. Hodně nám pomáhá znalost mozku, avšak obraz o složkách osobnosti, mechanismech je mnohem hrubší, než jsou znalosti u organismu.

Psychologie osobnosti není disciplínou s výlučnou kompetencí pro studium osobnosti, ale má ústřední postavení. Hlavní úlohy spočívají v syntéze poznání. Chápe se jako obecná psychologie, ve které se naše poznání biologických, kognitivních, sociálních a vývojových procesů spojuje do podoby uceleného náhledu (Výrost, Slaměník, 2008).

Psychologie osobnosti je základní psychologickou disciplínou. Studuje rozdíly mezi lidmi, ale také podobu konkrétních osobních vlastností člověka jako jednotlivce nebo

skupinu osob. Termínem osobnost chápeme člověka s jeho vlastnostmi, vědomostmi, charakterem. Osobností je však i člověk s jeho individualitou, která je v současné době brána jako zásadní pro vzdělávání.

Do osobnosti zahrnujeme i vlastnosti, charakter, temperament, schopnosti a jednání. Rovněž i to, jakou povahu má osobnost, inteligenci. Ačkoli každý autor prosazuje své vědění, v jednom mají jasno. Psychologie osobnosti je složitou disciplínou. Výše zmiňovaní autoři se shodují, že je to věda o prožívání a chování konkrétního člověka. Řičan jednoznačně říká, že lidská osobnost sama o sobě je velmi složitá.

Propojení jednotlivých autorů je značné. Výrost a Slaměnik se opírají o fakt, že psychologie osobnosti spočívá v syntéze poznání. Abychom rozuměli osobnosti, musíme ji zkoumat ze všech stran. Jak ukazují výzkumy u nás i v zahraničí, psychologie osobnosti se neustále vyvíjí. Osobnost je jistým komplexním fenoménem, abychom ji ale dokázali prozkoumat, musíme to udělat do hloubky a po jednotlivých složkách.

1.1 Struktura osobnosti

Jednotlivé subsystemy osobnosti lze třídit a uspořádat. Všechny subsystemy spolu úzce souvisí a navzájem se výrazně ovlivňují.

- *Schopnosti* – individuální vlastnosti, které jsou podmínkou pro úspěšné vykonávání jedné či více činností. Uvnitř schopností je z vývojového hlediska rozlišováno několik kategorií (vlohy, nadání, talent, genialita).
- *Temperamentové vlastnosti* – patří mezi dynamické vlastnosti osobnosti, tedy takové, které určují charakteristiky pohybu v psychice osoby. Jsou spojeny s neuropsychickými kvalitami funkcí nervové soustavy a jsou predisponovány dědičností.
- *Charakterové vlastnosti* – v psychologii se často užívá zkrácené označení charakter. Charakter je subsystem osobnosti, který kontroluje a reguluje lidské chování podle společenských, a zvláště pak morálních norem a požadavků. Vyjadřují vztah k lidem a společnosti, práci, sobě samému. V odborné literatuře jsou nejčastěji zmiňovány koncepce Piageta, Pecka a Havinghursta a Kolbergova.

- *Rysy osobnosti* – jsou vlastnosti, které se projevují způsobem aktivit osobnosti. Nelze určit, které jsou hlavní. Jsou určovány predispozičně, ale také výchovou a společenským prostředím. Spojují se tradičně se jmény C. G. Junga, H. J. Eysencka, R. B. Cattela. V posledních desetiletích se ustálilo pojetí pěti základních faktorů osobnosti „**Big five**“ – velká pětka (extraverze; přívětivost; svědomitost; emoční stabilita; intelekt, kultura a otevřenost ke zkušenosti).
- *Zájmy, hodnoty, postoje* – tímto termínem jsou označovány trvalejší kladné vztahy člověka k určité oblasti předmětů nebo činností. Odborná literatura vymezuje: profesní zájmy, mimoprofesní zájmy, oceňovací zájmy. Hodnotou rozumíme zobecnění snahových tendencí člověka a přitažlivost zamýšleného cíle.

E. Spranger rozlišuje šest typů hodnotových útvarů: ekonomický, mocenský, estetický, teoretický, sociální, náboženský.

V. E. Frankl tři typy: tvůrčí hodnoty, zážitkové hodnoty, postojové hodnoty.

Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů. Za základní vlastnosti postojů se považují: modalita, intenzita, trvalost a odolnost (Farková, 2008).

1.2 Rysy osobnosti

Průcha (2017, s. 188–189) uvádí, že se již u antických učenců vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů. To bylo formulováno J. A. Komenským a dalšími pedagogy-teoretiky. Jednou z prvních příruček, které u nás specifikovaly charakteristiky osobnosti a činnosti učitele, byl *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. zemích*, jehož autorem byl J. Engelbert (1814). Již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitostí rysů osobnosti učitele, jsou jimi:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost.

V současné době jsou výzkumy orientované na učitele zaměřeny na dvě oblasti: osobnostní charakteristiky učitelů, charakteristiky činností učitelů ve výuce.

Jak uvádí Farková (2008) rysy jsou vlastnosti, které se projevují způsobem aktivit osobnosti. Klinická a poradenská praxe ukazují, že krajní míra v bipolaritě je pro nositele méně výhodná.

Velká pětka „Big five“, která se ustálila v posledních desetiletích, pojímá termíny jako: extraverte; přívětivost; svědomitost; emoční stabilita; intelekt, kultura a otevřenost ke zkušenosti.

2 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

V historickém kontextu klasické řecké výchovy byl označován slovem paidagógos – vzdělaný otrok, který se staral o syna svého pána. Ze staré řečtiny se přenesl tento výraz do antické latiny slovem *paedagogus*. Toto slovo pak nabylo významu učitel a vychovatel (Laca, 2019).

Typ osobnosti *speciálního pedagoga* je jedním z činitelů ovlivňující náplň, formy práce i celkovou úspěšnost práce. Povinností školního speciálního pedagoga je reflektovat své potřeby a situace, ve kterých je mu dobře. Základními komponenty úspěchu práce ve škole jsou: empatie, schopnost naslouchat, spolupráce, týmovost. Škola se neobejde bez spolupráce, dojednávání společných cílů, stanovování zakázek a vyhodnocování. Je vhodné vnímat sebe sama jako další odborník, který přispívá do týmu učitelů.

V pomáhajících profesích je důležitý pojem empatie. Nabídka možných přístupů a řešení. Přiměřené sebepojetí a schopnost adekvátní sebereflexe. Tvořivost v hledání nových cest, komunikace a spolupráce. Další vhodnou vlastností je tvořivost a pružnost. „*Speciální pedagog se od učitele liší především tím, že se zamýšlí, co se v dítěti děje, když se učí, a co mu v učení brání.*“ Důležitá je schopnost si uvědomovat a držet hranice, ať kompetenční, tak časové. Rizikem by se mohl stát syndrom vyhoření (Kucharská, 2013, s. 44–47).

2.1 Osobnost školního speciálního pedagoga

„*Typ osobnosti je také jedním z činitel, které budou ovlivňovat náplň, formy práce, ale i celkovou úspěšnost práce. Je povinností školního speciálního pedagoga reflektovat své potřeby a situace, ve kterých činnostech je mu dobře, kam se může ještě posunout a kde jsou jeho limity. Obecně lze říci, že základními komponenty úspěchu práce ve škole jsou empatie, schopnost naslouchat, spolupráce, týmovost. Škola je velmi živý organismus, který se neobejde bez vzájemné spolupráce, dojednávání společných cílů, stanovování zakázek a jejich vyhodnocování. Ve škole většinou velmi těžko může uspět pracovník v roli nadřazeného experta, který vyšetřuje, diagnostikuje své okolí a udílí rady*“ (Kucharská, 2013, s. 44).

2.2 Speciální pedagogika

Jak uvádí Slowík (2007), definovat a přesně vymežit oblast zájmu speciální pedagogiky není úplně jednoduché – i proto, že se stále vyvíjí. V naší společnosti nastaly na přelomu 80. a 90. let minulého století výrazné společenské změny, to ovlivnilo zásadně vývoj speciální pedagogiky. Z historie víme, že v každé době, v každém lidském společenství nacházíme stopy přítomnosti handicapovaných osob – lidí, kteří se tak narodili, nebo k postižení přišli následkem úrazu či onemocnění. Současnou speciální pedagogiku označujeme jako disciplínu orientovanou na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.

Teoreticko-metodologické ukotvení vědní disciplíny speciální pedagogika se formovalo koncem devatenáctého a v průběhu dvacátého století. Je to tedy disciplína mladá. V průběhu chronologie se formovaly termíny jako: pedopatologie, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, sociální pedagogika, defektologie, speciální pedagogika.

Předmětem speciální pedagogiky je zkoumání zákonitostí procesu edukace a socializace dětí, žáků a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami a souvislostí s těmito procesy. Nejzažitéjší je praktické členění podle tzv. pedií:

- Logopedie – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,
- Psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou,
- Tyflogedie (oftalmopedie) – speciální pedagogika osob se zrakovým postižením,
- Somatopedie – speciální pedagogika osob s postižením hybnosti, tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených,
- Surdopedie – speciální pedagogika osob se sluchovým postižením,
- Etopedie – speciální pedagogika osob s rizikovým chováním, psychosociálně ohrožených, s poruchami chování.

Speciální pedagogika je včleněna do pedagogiky jakožto základního vědního oboru společně s ostatními pedagogickými disciplínami. Jsou to – obecná pedagogika, obecná didaktika a teorie výchovy, filozofie výchovy, dějiny pedagogiky, sociální pedagogika, komparativní pedagogika, pedeutologie, pedagogická diagnostika, pedagogika volného času, metodologie pedagogického výzkumu apod. (Valenta, 2014).

„Speciální pedagogika je velmi významný a rozvinutý obor pedagogiky. Její poslání a význam spočívá v speciální edukace a rozvoji jedinců, kteří mají oproti většině ostatních speciální edukační potřeby a kteří pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup a péči“ (Fischer, 2014, s. 13).

Fischer (2014) uvádí, že předmětem speciální pedagogiky a objektem jejích cílů jsou jedinci, kteří mají vzhledem ke svému znevýhodnění specifické (speciální) potřeby v oblasti fyzické, psychické či sociální. Základním cílem speciální pedagogiky je dosažení maximální možné míry socializace znevýhodněného jedince s ohledem na charakter, rozsah a závažnost jeho znevýhodnění v některé, či některých z výše uvedených oblastí. Dílčí cíle speciální pedagogiky spočívají například v dosažení určitého stupně edukace či postupného rozvoje některé oblasti u konkrétního znevýhodněného jedince, případně dosažení vnitřní akceptace znevýhodnění ze strany jedince. V neposlední řadě je cílem dosažení změny v postojích některých členů společnosti vůči znevýhodněným spoluobčanům.

2.3 Speciální pedagog – vymezení profese

„Pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství. Může se uplatnit ve vědecko-výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 223).

2.3.1 Speciální pedagog v oblasti školství

Školní speciální pedagog (ŠSP) je odborníkem, který působí v systému školy. Na rozdíl od svého kolegy, speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení, je z hlediska odbornosti ve škole osamocený v případě, že zde nepracuje školní psycholog.

Důležité je, aby se ŠSP zorientoval v síti vztahů ve škole, aby vymezil svou roli, aby byla pochopena specifika jeho angažmá ve škole (Kucharská, 2013).

2.3.2 Speciální pedagog v oblasti zdravotnictví

Jak uvádí Křivohlavý (2001) potřebuje speciální pedagog v oblasti zdravotnictví některé vlastnosti navíc, např. trpělivost, toleranci. Tím, že pracuje ve velice psychicky náročném prostředí, je třeba, aby se uměl vcítit do dítěte, mít dávku taktu a schopnost improvizace. V nemocnicích bývají s dětmi rodiče, kterým se rovněž musí přizpůsobit. Měl by být i spolehlivý. Děti jej považují za důvěrného člověka, tudíž zklamání by bylo velmi psychicky i fyzicky náročné. Zde je riziko, že kvůli fyzickému, citovému a duševnímu vyčerpání může dojít k tzv. syndromu vyhoření.

2.3.3 Speciální pedagog v oblasti práce a sociálních věcí

Jako pomáhající profese označujeme speciálního pedagoga, sociální pracovníky, fyzioterapeuty, rehabilitační pracovníky a další. V psychologickém slovníku je označeno: „*Pomáhající profese je souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí. Společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví*“ (Hartl, 2004, s. 188).

V zákoně o sociálních službách se o uplatnění speciálních pedagogů dočteme málo. Nicméně z legislativního vymezení vyplývá, že v resortu ministerstva školství je na speciálního pedagoga pohlíženo jako na pedagogického pracovníka, zatímco v resortu ministerstva práce a sociálních věcí má speciální pedagog uplatnění na pozicích sociální pracovník a pracovník v sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, §110).

Práce speciálního pedagoga nespadá tedy pouze do oblasti školství, ale i zdravotnictví či sociálních služeb, jak je uvedeno výše a náplň práce určuje místo, kde je práce speciálního pedagoga vykonávána.

3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG 21. STOLETÍ

3.1 Integrace/Inkluze v oblasti školství

Obecně znamená integrace scelení, ucelení, sjednocení. Je to zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako prvek, který se musí přizpůsobit, jeho speciální potřeby jsou naplňovány v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z obecně závazného vzdělávacího (rámcového a školního) programu (Zilcher & Brtnová – Čepičková, 2013 in Slowik). Užší vymezení integrativního vzdělávání poskytuje Vančová (2008, s. 8), která uvádí že integrativní vzdělávání postižených a narušených jednotlivců znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci.

Definice inkluzivního vzdělávání může být dvojího druhu.

- Deskriptivní definice – popisují různé konkrétní příklady z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu.
- Preskriptivní definice – jsou zacíleny na indikování předpokladu, kterého hodláme využívat, a chtěli bychom, aby byl stejně užíván ostatními.

Ainscow (2006 in Slowik) uvádí šest typů odlišných pohledů na inkluzi:

1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo „mají speciální vzdělávací potřeby“.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.
4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.
5. Inkluze jako „vzdělání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní

politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 20–34).

Slowik (2007) popisuje integraci jako nejvyšší stupeň socializace člověka, naprostý opak segregace. Vývoj v přístupu k začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu charakteristický tzv. inkluzivními postupy.

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“. V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Příklad školské integrace uvádí, že „... zatímco integrační přístup spoléhá především na síť speciálních škol, které pro vzdělávání handicapovaných žáků a studentů využívají zejména specifické metody a pomůcky a vytvářejí víceméně zvláštní (až segregované) vzdělávací prostředí, inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol – tedy jejich vzdělávání společně s nepostiženými vrstevníky a s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků (speciálními pomůcky a metody jsou samozřejmě využívány všude tam, kde je to pro efektivní vzdělávání znevýhodněných žáků a studentů nezbytně nutné)“ (Slowik, 2007, s. 31–32).

Hornáková (2006) popisuje vztah integrace a inkluze následovně:

- inkluze je ztotožňována s integrací,
- inkluze je jakési vylepšení integrace,
- inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Nejen ve světě, ale i v českých prakticistních a legislativních ukotveních se jednalo a stále jedná o velmi náročný proces, který trefně popisují Šiška a Vann (2006) jako dlouhou cestu od klecových lůžek po inkluzi. Teoretická příprava české legislativy v nádechu proinkluzivní podpory se objevuje částečně ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V Listině základních práv a svobod je vymezen i takzvaný školský zákon, konkrétně v článku 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a)

školského zákona je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoli diskriminace, kdy stěžejní zásadou vzdělávacího systému je rovný přístup ve vzdělávání (Tannenbergerová in Zilcher, 2019). V kontextu aktuálních zákonných úprav již došlo ke změně legislativního přístupu k žákům s postižením. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou definováni přítomností postižení či znevýhodnění, ale potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností. Jedná se o novelu § 16 školského zákona z roku 2015, která měla počátek platnosti stanoven na 1. 9. 2016. Značně průlomová je vyhláška č. 27/2016 Sb., kterou se ruší vyhláška č. 73/2005 Sb. (Zilcher, Svoboda, 2019).

3.2 Přínos školního speciálního pedagoga pro školu

Jak uvádí Kucharská (2013) z působení školního speciálního pedagoga ve škole může profitovat jak celý systém školy, tak jednotliví aktéři.

3.2.1 Přínos pro ředitele a vedení školy

Školní speciální pedagog je v různé míře vtahován do dění ve škole. Stává se pro školu partnerem, konzultantem či poradcem a vytváří koncept školy. Mnoho škol se snaží se žáky se SVP pracovat dle preventivního modelu. Odborník může navrhnout různé modely, jak tyto žáky identifikovat a jak řešit problémy, například změnou vzdělávacích přístupů a nalezení vhodných partnerů pro spolupráci (neziskové organizace, střediska volného času apod.). Mezi nejčastější aktivity v této oblasti patří vytváření postupů při zápisech do 1. tříd, depistáží žáků s rizikem výukového selhávání, v péči o žáky se SPU a další. Často je speciální pedagog konzultantem v otázce průběhu vzdělávání žáků se SVP, což je i jeden z aspektů školních vzdělávacích programů. Je to právě on, kdo vytvoří systém vzdělávání žáků se SVP, aby byl efektivní. Sleduje a informuje ředitele školy o změnách v legislativě řešící vzdělávání žáků se SVP, dává podněty pro spolupráci s jinými odbornými pracovišti. Ujímá se v rámci svých odborných aktivit systematického vzdělávání učitelů. Školní speciální pedagog je podřízený řediteli školy, ale jeho odborné kompetence nepodléhají této podřízenosti, stejně tak jako je to u školního psychologa (Kucharská, 2013).

3.2.2 Přínos pro pedagogický sbor

Každá škola je charakteristická složením pedagogického sboru. Školní speciální pedagog je nejen ve vztahu k řediteli školy, vedení školy a jednotlivým učitelům, nýbrž také ve vztahu k celku – pedagogickému sboru. Pedagogický sbor se setkává pravidelně na pedagogických radách a školní speciální pedagog je zde v odborné poradenské roli. Pro pedagogický sbor může mít specialista velkou úlohu při jejich dalším vzdělávání či zvyšování povědomí, například o problematice SVP či jejich rizik, při spolupráci s odborníky mimo školu, může zprostředkovávat informace například ohledně legislativy, odborných přístupech k žákům se SVP a žákům s přechodnými problémy (Kucharská, 2013).

3.3 Multidisciplinární spolupráce

„Pojmy multidisciplinární a interdisciplinární, společně s dalšími pojmy jako je například multiorganizační nebo interprofesionální označuje Kaňák (2018) za významově velice podobná, ne-li shodná. Ať už tuto spolupráci nazvete jakkoliv, je podstatné, že se všichni odborníci účastní procesů rozhodování, komunikují společně a cílem je co nejkompexnější péče o jedince. Koncept multidisciplinární týmové spolupráce byl vytvořen v 70. – 80. letech odborníky, kteří pracovali ve službách určených pro osoby s mentálním postižením a pracovníky poskytující péči diabetickým pacientům. Multidisciplinaritu můžeme nyní v reálné podobě spatřovat v jednom z významných projektů transformace, kterým prochází psychiatrická péče v České republice. Jedná se o vzájemnou spolupráci pracovníků různých služeb a institucí s cílem poskytnout osobě pomoc a podporu ve všech oblastech života, ve kterých je to potřeba (ať už mluvíme o zdravotní péči, sociálních službách, vzdělávání, bydlení...). Je nutné, aby vzájemně spolupracovali odborníci různých profesí, služby, jednotlivé resorty a také úřady a odbory“ (Stárek, 2021, s. 25–26).

3.4 Supervize

Supervize je poradenská metoda, která napomáhá pracovníkům v jejich profesním rozvoji, směřuje ke zvýšení profesionality v péči o klienty a pacienty a další uživatele služeb. Významnou roli také supervize sehrává při prevenci syndromu vyhoření. Supervize je považovaná za standardní součást odborného růstu pracovníků v oblasti tzv. pomáhajících profesí.

Tato metoda je postavena na rovnoprávném vztahu dospělých lidí, kteří společně diskutují nad pracovními situacemi. Předpokladem kvalitní supervize je vzájemná úcta a respekt. Základem je vůle a ochota chtít něco změnit, vzájemná důvěra obou stran a dodržování etických pravidel.

V České republice se supervize, jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce v pomáhajících profesích, začala rozvíjet v 90. letech. „(Bajer, 2003, s. 11) Kořeny supervize, však dle Šimka (2002) v našich podmínkách sahají až do 50. let minulého století, kdy byla supervize součástí vzdělání adeptů psychoanalýzy. V roce 1967 vzniká vzdělávací systém SUR v rámci kterého je supervize prováděna ve výcvikových skupinách i v týmech vedoucích komunit.“ (Stárek, 2021, s. 46)

Jak uvádí Stárek (2021) supervizní proces obvykle probíhá minimálně mezi třemi aktéry. Těmi jsou:

- supervizor,
- supervidovaný neboli supervizant,
- zadavatel.

4 RIZIKA PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

4.1 Profesní zátěž

Stres je jedním z faktorů, které ovlivňují profesní zátěž speciálního pedagoga. Definici stresu uvádí také ve své knize (Gold, Roth, 1994, s. 14) a sice, že existují dva pohledy, kdy jeden odkazuje na vnější faktory, jež jsou příčinou stresu a druhý pohled ukazující na vnitřní příčinu, co se děje uvnitř jedince.

Vysoké vytížení je nebezpečím v životě, které vede k syndromu vyhoření (burn-out syndrom). Syndrom vyhoření se objevuje zejména u lidí, pracujících v pomáhajících profesích. Má škodlivé následky nejen pro své oběti, ale způsobuje tím i zhoršení poskytovaných služeb (Syndrom vyhoření, [online].[cit. 2021-11-18])

4.2 Syndrom vyhoření

Pojetí burn-out syndromu vyhoření v bodech:

- Jde o psychický stav, prožitek vyčerpání.
- Vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práce s lidmi“.
- Tvoří jej řada symptomů v oblasti psychické, fyzické a sociální.
- Klíčovou složkou je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a opotřebením, únava.
- Všechny hlavní složky rezultují z chronického stresu (Kebza, Šolcová, 2003).

„Burn-out byl jako jev rozpoznáván a identifikován poprvé v průběhu osmdesátých let 20. století. Byl původně spojován se stavem alkoholiků, kteří kromě alkoholu o vše ostatní ztratili zájem (Křivohlavý, 1998). Později se tento pojem rozšířil i pro oblast drogových závislostí, kde toxikomani ztráceli zájem o cokoli jiného mimo drogu, svět se jim zúžil jen na tuto oblast. Postupně pronikal i do jiných oblastí, předcházela například i pojmu workoholik, který vypovídá o stavu přepracovanosti, lidé se cítí apatičtí, vyčerpání, nedokáží překonávat běžné překážky a začínají se stranit ostatních. 6 Stav, který pojem burn-out popisuje, je však známý a vyskytuje se odnepaměti. V krásné literatuře lze najít nejrůznější zmínky, které souvisejí s tímto stavem naprostě

vyčerpanosti a neschopnosti pokračovat dál v původní profesi nebo činnosti související s mezilidským kontaktem (Křivohlavý, 1998)“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 6–7).

Syndrom vyhoření je stav chronického stresu. Ten vede k fyzickému a emocionálnímu vyčerpání, cynismu a odloučení, dokonce k pocitům méněcennosti a nedostatku úspěchu. Vyhoření nenastane náhle. Syndrom vyhoření se plíží pomalu. Tělo i mysl dávají varovné signály, pokud je ale nerozpoznáme, může být již pozdě. Znaky syndromu vyhoření: chronická únava, nespavost, tělesné příznaky, úzkost, častější nemoci a ztráta chuti k jídlu, zlost, ztráta radosti, pesimismus, zvýšená podrážděnost, špatný výkon, izolace a další. Syndrom vyhoření, [online]. [cit. 2021-11-18].

Jak uvádí Stock (2010) projevy syndromu vyhoření se částečně shodují s příznaky stresu a deprese. Burnout syndrom může být vyvolán chronickým stresem. Třemi hlavními symptomy vyhoření jsou vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Proces vyhoření probíhá ve fázích trvajících často dlouhá období. Vznik burn-out syndromu ovlivňují vnější a vnitřní faktory, jakož i faktory ze soukromé a/nebo profesní sféry.

Tab. 1 – Znaky vyčerpání při burn-out syndromu

Emoční	Fyzická
<ul style="list-style-type: none"> • Sklíčenost 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek energie, slabost, chronická únava
<ul style="list-style-type: none"> • Bezmoc 	<ul style="list-style-type: none"> • Svalové napětí, bolesti zad
<ul style="list-style-type: none"> • Beznaděj 	<ul style="list-style-type: none"> • Náchylnost k infekčním onemocněním
<ul style="list-style-type: none"> • Ztráta sebeovládání, např. nekontrolovatelný pláč nebo podrážděnost doprovázená výbuchy vzteku 	<ul style="list-style-type: none"> • Poruchy spánku
<ul style="list-style-type: none"> • Pocity strachu 	<ul style="list-style-type: none"> • Funkční poruchy, např. kardiovaskulární a zažívací potíže
<ul style="list-style-type: none"> • Pocity prázdnoty, apatie, ztráta odvahy a osamocení 	<ul style="list-style-type: none"> • Poruchy paměti a soustředění
	<ul style="list-style-type: none"> • Náchylnost k nehodám

Zdroj: (Stock, 2010, s. 20)

4.3 Prevence

Pro člověka, který si již do tohoto stavu dostane, je důležité, aby si situaci uvědomil.. Mezi praktická opatření patří: snížit příliš vysoké nároky na sebe, naučit se říkat NE, předcházet komunikačním problémům, vyjadřovat otevřeně své pocity, hledat věcnou podporu, doplňovat energii, vyhledávat konkrétní ohraničené výzvy, zajímat se o své zdraví, nepropadat syndromu pomocníka, stanovit si priority, plánovat, hledat emocionální podporu, vyvarovat se negativního myšlení, v kritických okamžicích zachovat rozvahu, využívat nabídek pomoci, dělat přestávky (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Desatero sester z anglických hospiců, tedy pracovišť s vysokým rizikem syndromu vyhoření

- Buď sama k sobě laskavá a vlídná.
- Uvědom si, že tvým úkolem je pomáhat změnám, ne násilně měnit druhé.
- Najdi si své „útočiště“ – místo klidu.
- Buď druhým oporou, neboj se je pochválit, nauč se to přijímat od nich.
- Uvědom si, že v situaci, v níž jsi, jsou zcela oprávněné občasné pocity bezmoci.
- Snaž se obměňovat své pracovní postupy.
- Najdi rozdíl mezi naříkáním, které přináší úlevu, a naříkáním, které tě ničí.
- Když jdeš domů, soustřeď se na dobré věci.
- Snaž se sama sebe povzbuzovat a posilovat.
- Využívej posilujících prvků přátelství.
- Ve volném čase nehovoř o práci.
- Plánuj si chvíle oddechu a odpočinku.
- Nauč se říkat „rozhodla jsem se“ namísto „musím“.
- Nauč se říkat NE, zač stojí každé tvé ano, když nikdy neumíš říci NE?
- Netečnost a rezervovanost ve vztahu k druhým lidem je nebezpečnější než připustit si myšlenku, že se dál nedá už více dělat.
- Raduj se, směj se, hraj si (Honzák, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Vymezení výzkumného cíle

Výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je míra zastoupení profese speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku a jaký je pohled ředitelů na tuto profesi. Osloveni budou ředitelé běžných základních škol na Havlíčkovobrodsku. Před zahájením přímého výzkumného šetření, bylo nejprve potřeba obdržet na Městském úřadě v Havlíčkově Brodě odbor Sociálních věcí a školství seznam základních škol, které spadají pod Havlíčkovobrodsko.

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou dotazníkového šetření. Osoby, které dotazník vyplnili, se nazývají respondenti. Vzhledem k epidemiologické situaci, je forma dotazníkového šetření nejbezpečnější formou pro obě zúčastněné strany. Ředitelům základních škol byly položeny stejné otázky.

Výzkumným vzorkem bylo 39 základních škol. Dotazník se skládá ze tří částí. První částí je charakteristika respondentů, druhou část dotazníku tvoří konkrétní výzkumné otázky a poslední část je věnována syndromu vyhoření.

Získaná data podléhají anonymitě. Jsou použita pouze pro účely bakalářské práce. Kontakt s řediteli základních škol byl uskutečněn prostřednictvím e-mailové pošty v prosinci 2021. Ukončení sběru dat proběhlo 31.12.2021. Každému respondentovi byla přislíbena anonymita a byli upozorněni, že data budou využita jen pro realizaci bakalářské práce. Výsledky výzkumu budou shrnuty v závěru bakalářské práce.

5.1.1 Stanovení otázek a hypotéz

*„Hypotéza je vědecký předpoklad, tvrzení, který výzkumník vyvozuje z vědecké teorie. Hypotéza vyjadřuje určitý vztah mezi dvěma (někdy i více) proměnnými. Podmínkou je, že musí být hypotéza **testovatelná**, tzn. že se proměnné musí dát měřit nebo kategorizovat.*

V hypotézách se podle Maňáka et al. (2005) mezi proměnnými vyjadřují:

- *rozdíly (používají se výrazy více, častěji, silněji aj.);*
- *vztahy (používají se výrazy pozitivní vztah, negativní vztah, korelace aj.);*
- *následky (používají se výrazy jak – tak, čím – tím, jestliže – pak, když – pak aj.).*

*Hypotézy se formulují jako oznamovací věty. Pozor dávejte, abyste si hypotézy nepletli s výzkumným problémem nebo výzkumnými otázkami. Hypotézy jsou konkrétnější, rozměňují výzkumný problém na menší části. Testováním hypotéz výzkumník hypotézu **potvrzuje** (předpoklad je pravdivý) nebo **vyvrací** (předpoklad je nepravdivý)“ (Hlad’o, 2011, s. 56).*

Pro výzkumné šetření byly stanoveny následující hypotézy, které byly podmíněny výzkumnými otázkami.

Jednotlivá slova z hypotéz jsou rozepsána dle slovníku současné češtiny v tabulkách. Pokud některé slovo v tabulce chybí, bylo již vysvětleno výše (*Nechybuje.cz.* [online]. [cit. 2022-02-09].)

Výzkumná otázka

Jaký odborník je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se SVP?

Stanovená hypotéza

H 1: V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se SVP speciální pedagog.

Tab. 2 – Rozklad 1. hypotézy

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se SVP speciální pedagog	
Souvislost	vlastnost, co s něčím souvisí
Inkluzivní	začleněný, zahrnutý
Vzdělávání	poskytnout vzdělání

Nejvíce	mnoho, velmi, hodně
Kompetentní	řádně způsobilý
Práce	lidská činnost konaná s vynaložením úsilí
Žáci	kdo chodí do školy
SVP	zaměřený stav, uspokojení nároku
Speciální pedagog	zaměřený vychovávající odborník

Zdroj: Autorka práce

Výzkumná otázka

Za jakých podmínek by ředitelé přijali speciálního pedagoga na ZŠ?

Stanovená hypotéza

H 2: Přijetí speciálního pedagoga na ZŠ je podmíněno finanční podporou.

Tab. 3 – Rozklad 2. hypotézy

Přijetí speciálního pedagoga na ZŠ je podmíněno finanční podporou	
Přijetí	vzít na vědomí, uznat
ZŠ	základní vzdělávání
Podmíněno	učinit závislým na nějaké okolnosti
Finanční	peněžní, správa peněz
Podpora	pomoc, posila, opora

Zdroj: Autorka práce

Výzkumná otázka

Je v dnešní době integrace/inkluze výhodou přijetí speciálního pedagoga na ZŠ?

Stanovená hypotéza

H 3: Vzhledem k současným změnám ve školství berou ředitelé přijetí speciálního pedagoga na základní školu jako výhodu.

Tab. 4 – Rozklad 3. hypotézy

Vzhledem k současným změnám ve školství berou ředitelé přijetí speciálního pedagoga na základní školu jako výhodu	
Vzhledem	zřetel k
Současný	vyskytující se v dnešní době
Změna	přechod z jednoho stavu do druhého
Školství	organizace, systém školní výchovy
Brát	uchopovat, pohlížet
Ředitelé	osoba pověřená vedením organizace
Přijetí	vzít na vědomí, uznat
Výhoda	příznivá okolnost, situace

Zdroj: Autorka práce

Výzkumná otázka

V pomáhajících profesích je rizikový faktor syndrom vyhoření. Zaznamenali jste již syndrom vyhoření?

Stanovená hypotéza

H 4: Ředitelé základních škol se již setkali se syndromem vyhoření.

Tab. 5 – Rozklad 4. hypotézy

Ředitelé základních škol se již setkali se syndromem vyhoření	
Již	vyjadřuje úplnost, ukončení děje
Setkali	přijít do styku, osobně se poznat
Syndrom vyhoření	ztráta osobního zaujetí pro práci spojená s únavou

Zdroj: Autorka práce

5.2 Metoda výzkumu

Vzhledem k tématu bakalářské práce je pro empirickou část zvolen kvantitativní výzkum. Níže uvedená tabulka předností kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Tab. 6 – Přednosti kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
<ul style="list-style-type: none"> • Lze zobecnit na populace • Relativně rychlý sběr dat • Poskytuje přesná, numerická data • Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů) • Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi • Je užitečný při zkoumání velkých skupin 	<ul style="list-style-type: none"> • Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, jevu • Zkoumá jev v přirozeném prostředí • Umožňuje studovat procesy • Dobře reaguje na místní situace a podmínky • Hledá příčinné souvislosti

Zdroj: Hendl in Hlad'o (2005)

5.2.1 Kvantitativní výzkum a jeho hlavní fáze

Chráska (2016) uvádí, že filozofickým základem klasických kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumů je pozitivismus, respektive novopozitivismus. Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami

zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Ve výzkumu se řeší buď jeden, nebo více problémů.

Základní schéma postupu bývá následující: stanovení problému, formulace hypotézy, testování (verifikace, ověřování) hypotézy, vyvození závěrů a jejich prezentace.

5.2.2 Dotazník v pedagogickém šetření

„Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Někdy se ve stejném významu jako dotazník užívá termínu anketa. Většinou se však oba pojmy rozlišují a za anketu se považuje takové šetření, při kterém se účastníci sami, spontánně do šetření zapojují (např. ankety vyhlášené různými časopisy, rozhlasem, televizí apod.). Někdy se používá i širšího pojmu, tj. dotazování, které může mít dvě základní formy: interview a dotazník“ (Chráska, 2016, s. 158).

Hlad' o (2011) uvádí, že dotazník patří mezi nejčastěji využívané výzkumné techniky. Dotazníkem jsou písemně zjišťovány informace od velkého počtu osob, tím je zařazen mezi nástroje hromadného získávání údajů. Výhodou dotazníku je, že respondent může dotazník vyplnit v místě a době, které mu nejvíce vyhovuje. Základní terminologií u dotazníku jsou dle Gavora in Hlad' o (2011):

- Otázky a výroky v dotazníku jsou nazývány *položky*.
- Osoba, které je dotazník určen, se nazývá *respondent*.
- Zadávání dotazníku k vyplnění se nazývá *administrace*.

5.3 Místo výzkumu a charakteristika respondentů

Autorka práce pracuje a bydlí v okrese Havlíčkův Brod, proto bylo Havlíčkovobrodsko praktickou volbou pro daný výzkum.

Tab. 7 – Seznam základních škol v okrese Havlíčkův Brod

Pořadí	Organizace	Adresa	Ředitel/ka
1.	ZŠ a MŠ Česká Bělá	Česká Bělá 300	Mgr. Jan Čepl
2.	ZŠ a MŠ Dlouhá Ves	Dlouhá Ves 69	Mgr. Rudolf Nožka
3.	MŠ a ZŠ Dobrnice	Dobrnice 34	Mgr. Jan Mikeš
4.	ZŠ a MŠ Dolní Krupá	Dolní Krupá 8	Mgr. Jan Polívka
5.	ZŠ a MŠ Dolní Město	Dolní Město 135	Mgr. Marie Žáčková
6.	ZŠ a MŠ Golčův Jeníkov	Golčův Jeníkov 253	Mgr. Alena Víšková
7.	ZŠ a MŠ Habry	Habry 18	Mgr. Eva Doležalová
8.	ZŠ a MŠ Havlíčkova Borová	Havlíčková Borová 97	Mgr. Martina Brychtová
9.	ZŠ Havlíčkův Brod, Konečná	Konečná 1884	Mgr. Jana Beránková
10.	ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská	Nuselská 3240	Mgr. Milena Popelová
11.	ZŠ Havlíčkův Brod, Štáflova	Štáflova 2004	PaedDr. Veronika Prchalová
12.	ZŠ Havlíčkův Brod, V Sadech	V Sadech 560	PaedDr. Milena Honsová
13.	ZŠ a MŠ Havlíčkův Brod, Wolkerova	Wolkerova 2941	Mgr. Miloš Fikar
14.	ZŠ a MŠ Herálec	Herálec 38	Mgr. Dana Vencová
15.	ZŠ a MŠ Hněvkovice	Hněvkovice 14	Mgr. Magda Bártová
16.	ZŠ a MŠ Kožlí	Kožlí 2	Iva Gabrielová-Hanzlíková
17.	ZŠ a MŠ Krásná hora	Krásná Hora 34	Mgr. Andrea Marková
18.	ZŠ a MŠ Libice nad Doubravou	Nám. Sv. Jiljí 11	Mgr. Jana Mrvová
19.	ZŠ Ledec nad Sázavou	Nádražní 780	Mgr. Jan Šťastný

20.	ZŠ a MŠ Bohusl. Reynka, Lípa	Lípa 66	Mgr. Věra Lacinová Vítková
21.	ZŠ, ZUŠ a MŠ Lipnice nad Sázavou	Lipnice nad Sázavou 213	Mgr. Marie Opršálová
22.	ZŠ a MŠ Lučice	Lučice 61	Mgr. Pavel Mináč
23.	ZŠ Nová Ves u Chotěboře	Nová Ves u Chot. 114	Mgr. Ilona Marková
24.	ZŠ a MŠ Nová Ves u Světlé	Nová Ves u Světlé 33	Mgr. Petra Hálová
25.	ZŠ a MŠ Oudoleň	Oudoleň 123	Mgr. Dagmar Losenická
26.	ZŠ a MŠ Okrouhlice	Okrouhlice 203	Ing. Martina Křípalová
27.	ZŠ Příbyslav	Česká 31	Mgr. Jaroslava Janů
28.	ZŠ a MŠ Rozsochatec	Rozsochatec 54	Mgr. Hana Hertlová
29.	ZŠ a MŠ Sázavka	Sázavka 55	Mgr. Monika Poulová
30.	ZŠ Skuhrov	Skuhrov 18	Mgr. Vladimír Stýblo
31.	ZŠ a MŠ Sobiňov	Sobiňov 215	Mgr. Jana Málková
32.	ZŠ Světlá nad Sázavou, Komenského	Komenského 234	PhDr. Jana Myslivcová
33.	ZŠ Světlá nad Sázavou, Lánecká	Lánecká 699	Mgr. Vlastimil Špatenka
34.	ZŠ a MŠ Šlapanov	Šlapanov 1	Mgr. Josef Špínan
35.	ZŠ a MŠ Štoky	Štoky 220	Mgr. Petr Jakeš
36.	ZŠ a MŠ Uhelná Příbram	Uhelná Příbram 112	Mgr. Dana Smutná
37.	ZŠ a MŠ Veselý Žďár	Veselý Žďár 144	Mgr. Kamil Kučera
38.	ZŠ a MŠ Věž	Věž 100	Mgr. Zdeněk Posejpal
39.	ZŠ a MŠ Věžnice	Věžnice 85	Mgr. Ivo Kuttelwascher

Zdroj: Odbor sociálních věcí a školství Havlíčkův Brod

5.4 Pilotní ověření dotazníku

Kvantitativně orientovaný výzkum prolínaly tři úrovně, a sice pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. Jak uvádí Chráska (2016) cílem pilotáže je získání předběžných informací o dané problematice. Může se jednat o volný rozhovor či pozorování, kterým se provádí první sonda do zákonitostí, jež se zkoumají. Údajů, které se získají pilotáží se neužívá při vlastním výzkumu. Pilotáž umožňuje zpřesnit formulaci problému i hypotézy, přinese cenné informace o verifikovatelnosti jednotlivých hypotéz. Předvýzkum je zmenšeným modelem vlastního výzkumu.

V předvýzkumu se ověřují všechny metody a techniky, s nimi se počítá při vlastním výzkumu. Předvýzkum přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu.

5.4.1 Předvýzkum

Dotazník byl nejprve odeslán pomocí emailové pošty na 2 základní školy. Zde jej obdrželi pedagogové, kteří mají s výzkumem – dotazníkovým šetřením zkušenosti a mohli jej na základě svých odborných znalostí posoudit. Při ověřování se zjistilo, že dvě otázky, které byly součástí dotazníku, byly pro budoucí respondenty nevhodné. Ať už svým obsahem, či shledány jako „navíc“. Jedna otázka byla „*Co si myslíte o inkluzi v českém školství?*“ a druhá otázka byla „*Konkretizujte syndrom vyhoření*“. Na základě výpovědí, které byly potvrzeny telefonicky, byly jinak ostatní otázky v dotazníku srozumitelně a dobře formulovány. Z toho důvodu mohly být dotazníky distribuovány respondentům výzkumu.

5.5 Výsledky výzkumného šetření

Obr. 1 – Výzkumné šetření



Zdroj: Autorka práce

Na výzkumném šetření se podílelo celkem 39 respondentů (25 žen a 14 mužů) působících na základních školách na Havlíčkovobrodsku. Průvodní email s dotazníkem, který je součástí přílohy, byl zaslán na emailové adresy základních škol k rukám ředitelů. Na základě telefonického ověření proběhlo ukončení sběru dat v prosinci roku 2021.

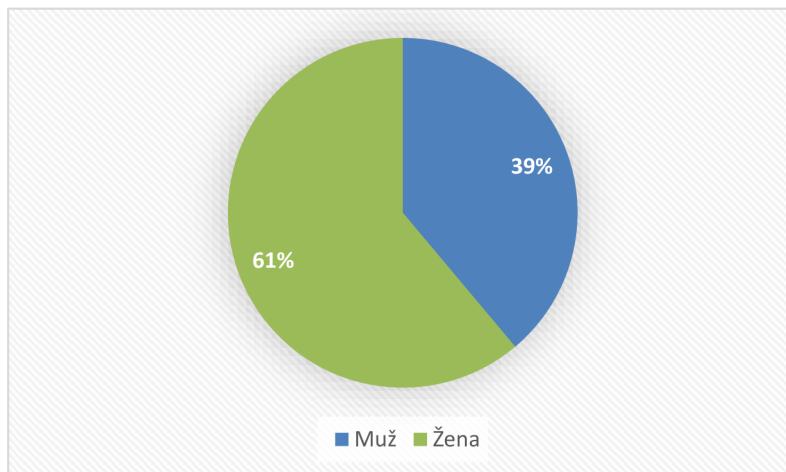
Dotazník je rozdělen na 3 části a obsahuje 21 otázek. V první části je *Charakteristika respondentů*. Druhá část se zaměřuje na *Konkrétní výzkumné otázky* a poslední část je věnována *Doplňujícím otázkám ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*.

Okruhy otázek měly jasnou a účelnou strukturu. V dotazníku jsou použity otázky uzavřené, otevřené a polouzavřené/polootevřené. Uzavřené otázky nabízejí respondentovi několik možných variant odpovědí. Otevřené otázky neurčují formu, ani obsah odpovědi respondenta. Polouzavřené/polootevřené otázky jsou kombinací otevřených a uzavřených otázek. Polouzavřená otázka vznikne přidáním „jiné“ do uzavřené otázky, která je vlastně otevřenou otázkou a umožňuje respondentovi volnou odpověď (Hlad'o, 2011).

Jednotlivé grafy představují konkrétní otázky, které byly dány do dotazníku. Každý graf je doplněn vlastním shrnutím a vyhodnocením.

Charakteristika respondentů

Graf 1: Jste

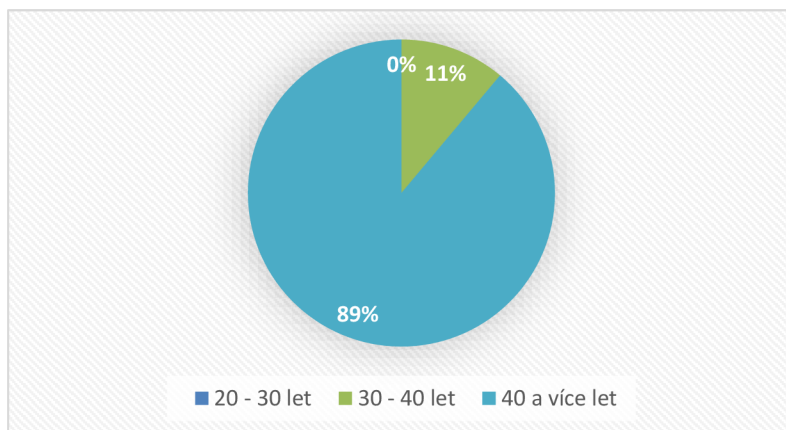


Zdroj: Autorka práce

První otázka se zaměřuje přímo na charakteristiku respondentů, aby si čtenář udělal obrázek, s kým dotazníkové šetření probíhalo. Výsledek grafu ukazuje, že nadpoloviční většina dotazovaných, tedy 64 % je ženského pohlaví, 36 % mužů.

Hodnocení: Můžeme konstatovat, že tento graf nastiňuje genderovou problematiku českého školství.

Graf 2: Věk

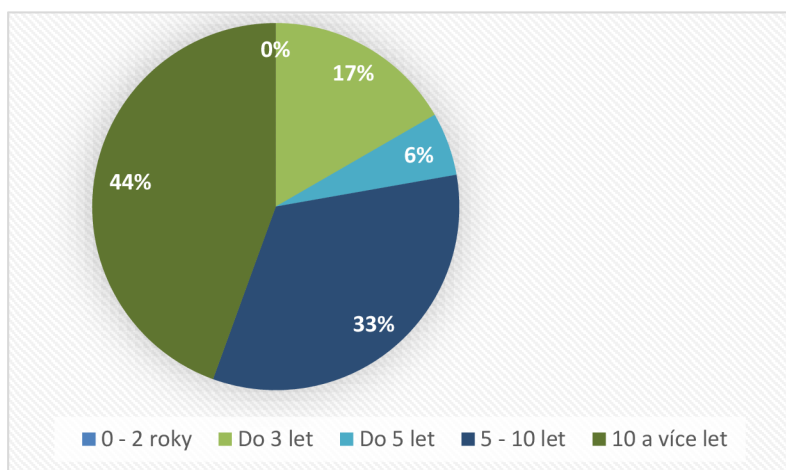


Zdroj: Autorka práce

Druhá otázka se týkala věku respondentů. Jak z grafu vyplývá, 89 % respondentů je starší 40 let, 11 % je zastoupeno v kategoriích 30–40 let, kategorie 20–30 let nebyla zastoupena.

Hodnocení: Jsou to pracovní zkušenosti a vyzrálost, které určují věkovou hranici tak náročné profese, jakou je profese ředitele/ky základní školy.

Graf 3: Období ve funkci ředitele



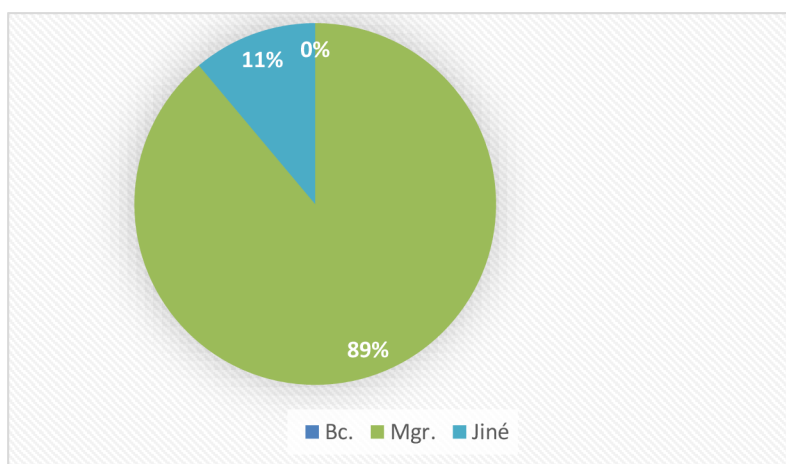
Zdroj: Autorka práce

Třetí otázka směřovala na období ve funkci ředitele právě na dané škole. Zde se očekává, že ředitelé mají již zkušenosti a odborné znalosti. Nejvíce je zastoupena kategorie 10 a více let, 44 % a nejméně, tedy 0 % je v kategorii 0–2 roky. Druhá

nejčastější kategorie je 5–10 let, a to 33 %. Zajímavé je, že třetí kategorií se 17 % je kategorie do tří let a 6 % je zastoupeno v kategorii do 5 let.

Hodnocení: Mezi dotázanými bylo nejvíce osob, které pracují ve školství déle než 10 let. Právě proto by měli být odborníky ve svém působení.

Graf 4: Dosažené vzdělání

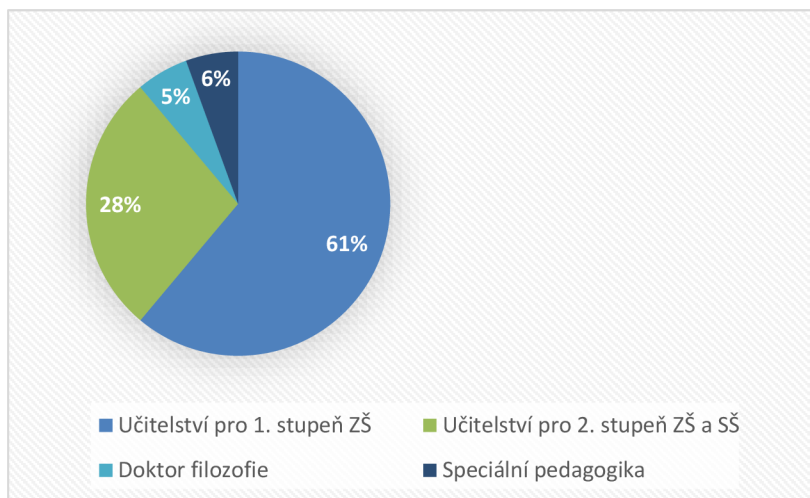


Zdroj: Autorka práce

Čtvrtá otázka se týkala dosaženého vzdělání. Pro profesi ředitele/ky základní školy jsou jistá kritéria, nicméně bylo vhodné, zastoupit tyto hlavní tři stupně vzdělání. Bakalářský titul zde zastoupen není, tedy 0 %, nejvíce je magisterské vzdělání, které má 89 % respondentů. Byli respondenti, kteří uvedli třetí kategorii, tedy jiný titul, ale ten nespécifikovali, zastoupeno 11 %.

Hodnocení: Výpovědní hodnota ukazuje na převahu magisterského vzdělání na pozici ředitele/ky základní školy.

Graf 5: Zaměření dosaženého vzdělání

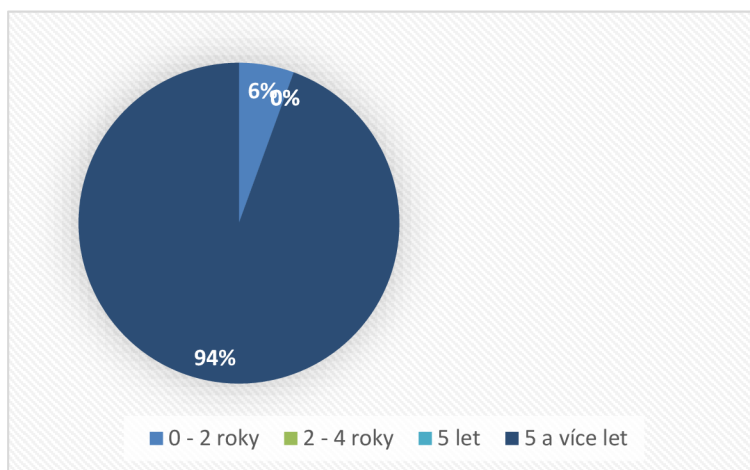


Zdroj: Autorka práce

Pátá otázka zobrazuje přehled dosaženého vzdělání ředitelů základních škol. Jasně prvenství má aprobace učitelství pro první stupeň se 61 %, následuje učitelství pro 2. stupeň a SŠ, 28 %, a pak dvě aprobace, a sice speciální pedagogika se 6 % a filozofické vzdělání 5 %.

Hodnocení: Můžeme tedy říci, že nejzastoupenější aprobací u ředitelů daných škol, je učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Graf 6: Počet let pedagogické praxe před vykonáváním pozice ředitele/ky na škole



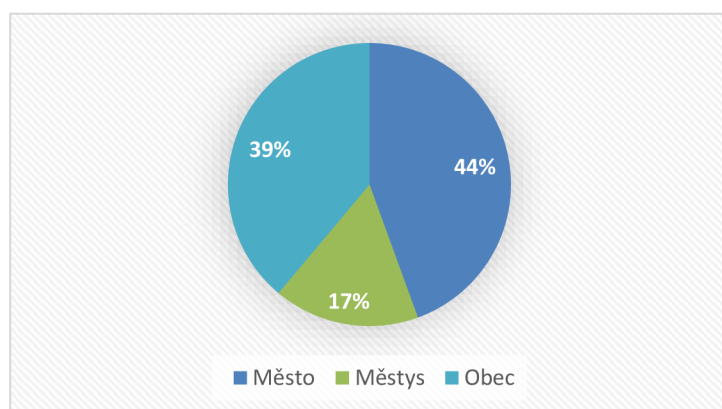
Zdroj: Autorka práce

Šestá otázka směřovala k počtu let pedagogické praxe před vykonáváním pozice ředitele/ky na škole. Absolutní většinu, tedy 94 % mělo 5 a více let, kategorii 2–4 roky a 5 let neoznačil nikdo (0 %), a jeden ředitel označil praxi 0–2 roky, tedy 6 % v grafu.

Hodnocení: Jednou z podmínek pro funkci ředitele základní školy jsou odpracované roky v resortu školství. Z toho důvodu taková převaha odpracovaných let.

Konkrétní výzkumné otázky

Graf 7: Vaše základní škola se nachází?

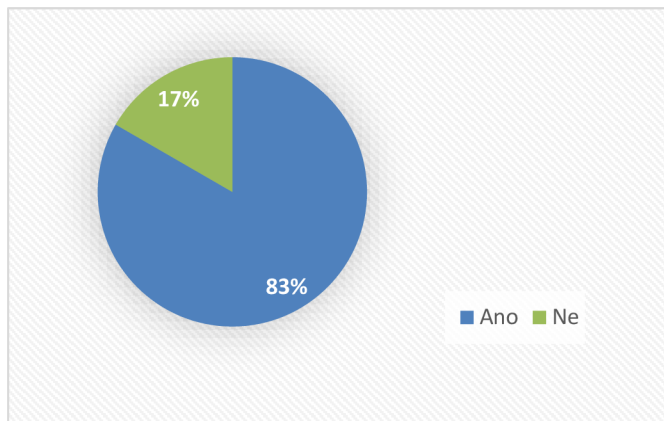


Zdroj: Autorka práce

Dotazníkové šetření je rozděleno na tři oblasti. Nyní jsme ve druhé, kde jsou zastoupeny konkrétní výzkumné otázky. Sedmá otázka se týká místa, kde se základní škola nachází. Téměř vyrovnané hodnoty jsou u města 44 % a obce 39 % a městys obdržel 17 %.

Hodnocení: Největším městem v dotazníkovém šetření je město Havlíčkův Brod, které má přibližně 23 tisíc obyvatel. Ostatní města mají přibližně do 10 000 obyvatel. Městysy mají na Havlíčkovobrodsku přibližně do 1 000 obyvatel a obce do 500 obyvatel. Pro představu čtenáře, s jakými základními školami zde operujeme.

Graf 8: Jsou ve Vaší škole na prvním stupni integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

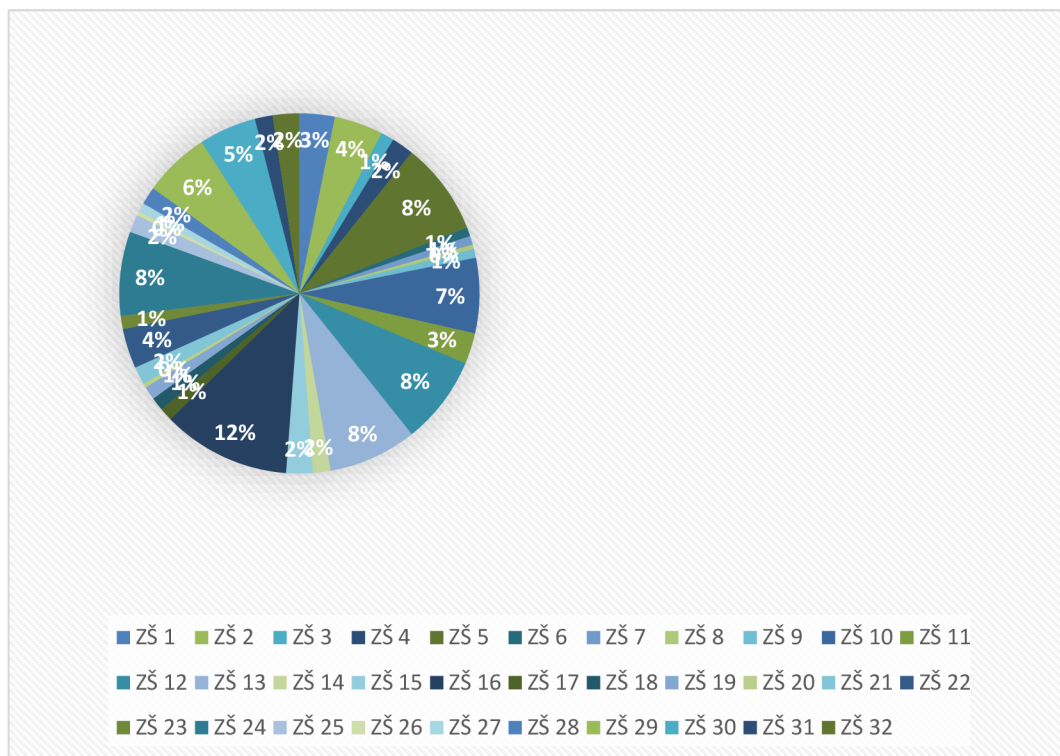


Zdroj: Autorka práce

Osmá otázka se týká integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zastoupení na škole. Hodnota grafu s 83 % vypovídá o tom, že základní školu navštěvují integrováni žáci, pouze 7 škol uvedlo, že integrované žáky nemají, 17 %.

Hodnocení: Můžeme konstatovat, že v dnešní době je zcela přirozené, mít na základní škole integrované dítě. Těchto žáků ve školství výrazně přibývá.

Graf 9: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje první stupeň Vašeho zařízení?

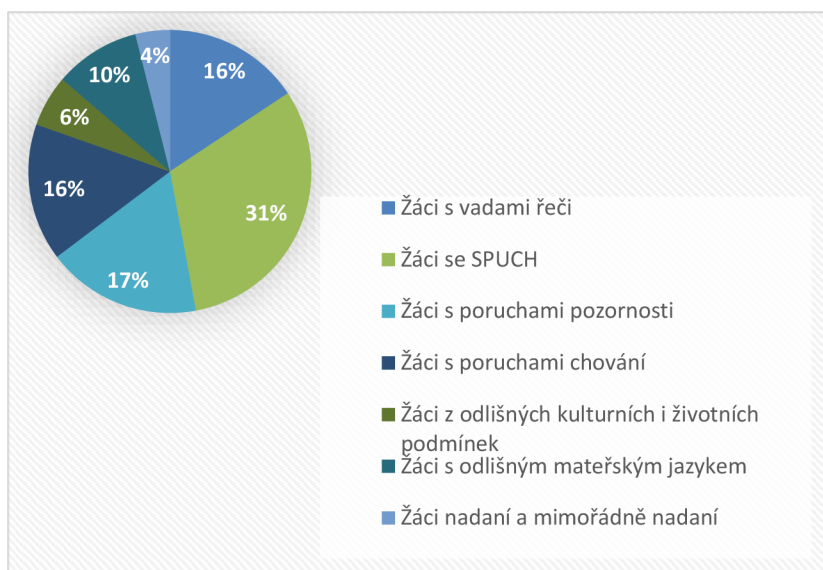


Zdroj: Autorka práce

Devátá otázka navazuje na osmou a je konkrétní v tom, že vypovídací hodnotou je míra žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvujících první stupeň základní školy. Nejvyššími hodnotami jsou 29 žáků, 21 žáků, dvě školy uvedly 20 žáků, jedna základní škola uvedla 17 žáků, jedna 11 žáků. A pak jsou hodnoty pod 10, a sice 8, 7, 6, 5, 4, 3, tři školy uvedly po 2 žácích, a jedna uvedla 1 integrovaný žák na škole.

Hodnocení: V případě, že škola integrované žáky má, je na místě zhodnotit, jakým způsobem mají ředitelé škol zajištěnou kvalitu vzdělávání pro běžné žáky, pro běžnou třídu.

Graf 10: Jaké konkrétní vzdělávací potřeby žáci mají?

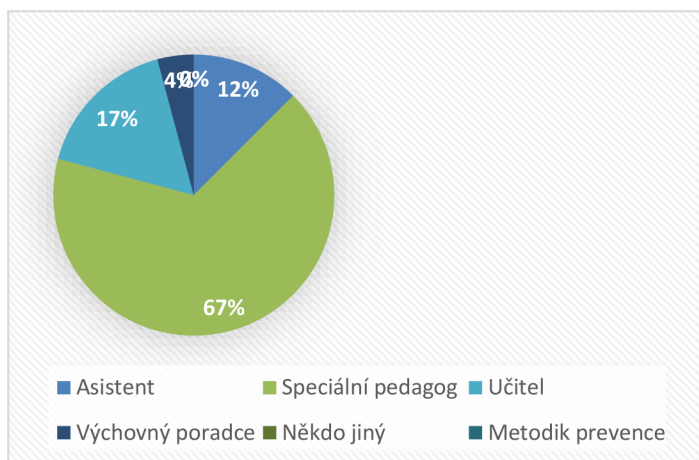


Zdroj: Autorka práce

Desátá otázka rozklíčuje, jaké konkrétní vzdělávací potřeby integrování žáci mají. Hodnotu 41 se 16 % mají žáci s vadami řeči, 78 žáků má specifické poruchy učení, pozornosti a chování 31 %, což je nejvyšší hodnota, 43 žáků má poruchu pozornosti, 17 % (40 žáků) je s poruchami chování, 16 % (15 žáků) je z odlišných kulturních i životních podmínek 6 % (25 žáků). 10 % je integrováno pro odlišný mateřský jazyk a deset žáků je označeno jako nadaní a mimořádně nadaní, což činí v grafu zastoupení 4 %.

Hodnocení: Na základě výpovědní hodnoty grafu můžeme konstatovat, že by bylo další otázkou, dalším podnětem zkoumání, například jaké konkrétní potřeby žáci vyžadují, aby jim výuka byla dostatečná a jejich potřeby ve vzdělávacím procesu naplněny. A zároveň, zda tím nejsou potlačovány vzdělávací potřeby běžných žáků.

Graf 11: Jaký odborník, dle Vašeho názoru, je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

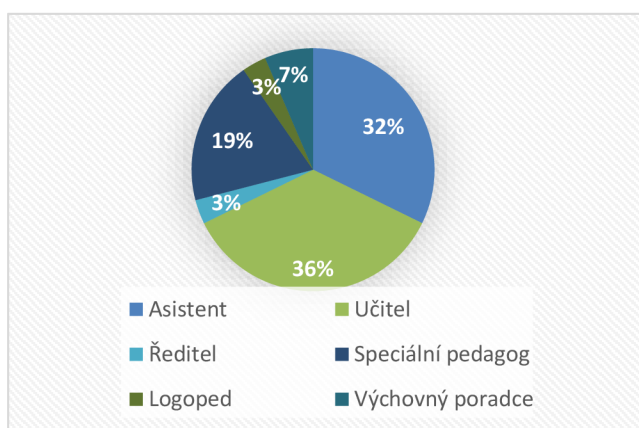


Zdroj: Autorka práce

Jedenáctá otázka směřuje na ředitele s názorem, jaký odborník je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednoznačnou převahou má označení speciální pedagog 26 se 67 %. Sedm ředitelů si myslí, že učitel 18 %, pět ředitelů ještě označilo asistenta 12 % a další výchovného poradce 4 %.

Hodnocení: Jak graf ukazuje, ředitelé základních škol si jsou plně vědomi faktu, že nejvíce kompetentní osobou pro práci s integrovanými žáky je jednoznačně speciální pedagog.

Graf 12: Kdo pracuje ve Vašem zařízení se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

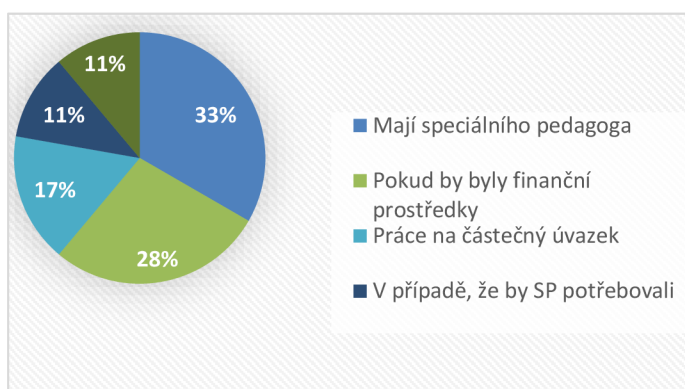


Zdroj: Autorka práce

Dvanáctá otázka směřuje na danou základní školu, kdo u nich pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde 36 % dominance učitele 14, dále asistent 32 % s označením 11, 7 speciálních pedagogů 19 %, 3 výchovný poradci 7 %, dva logopedi 3 %, označení 2 sám ředitel 3 %.

Hodnocení: Na základě vyhodnocení grafu bychom si mohli položit otázku, zda je v dnešní době inkluze kurz asistenta, který trvá přibližně 1 měsíc dostatečnou přípravou pro člověka, který pracuje s integrovaným žákem a zda jsou dostatečné znalosti a kompetence běžného učitele.

Graf 13: Pokud nemáte speciálního pedagoga, za jakých podmínek byste ho přijali na Vaši školu?

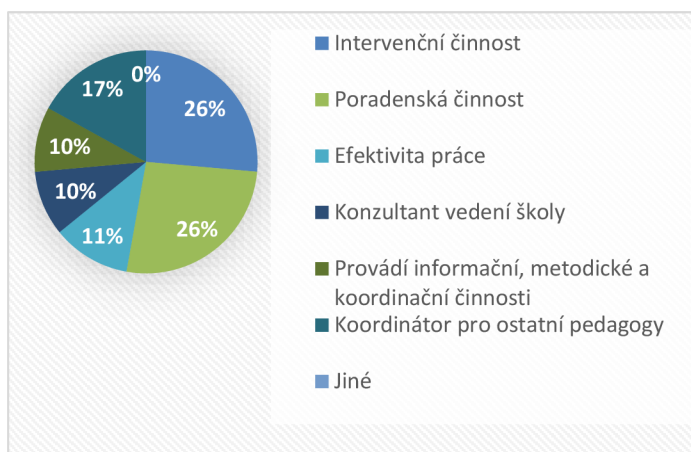


Zdroj: Autorka práce

Ve třinácté otázce mohou ředitelé popsat, zda mají speciálního pedagoga a pokud ne, za jakých podmínek by ho přijali. Patnáct škol uvedlo, že mají speciálního pedagoga, což je 33 % ze všech oslovených škol. Dvanáct škol by jej přijalo, pokud by na něj dostali finanční prostředky. 4 školy by uvítaly speciálního pedagoga na částečný úvazek, což je 17 % z oslovených škol. 4 ředitelé by ho přijali, pokud by ho opravdu potřebovali a čtyři ředitelé se k této otázce nevyjádřili 11 %.

Hodnocení: Zavedení inkluze v českém školství znamenalo radikální změnu v systému, systémových opatření a změnu legislativy. Finanční prostředky hrají významnou roli, koho si škola zvolí pro kvalitní vzdělávání všech přítomných žáků.

Graf 14: Jakým přínosem je přijetí speciálního pedagoga na základní školu?

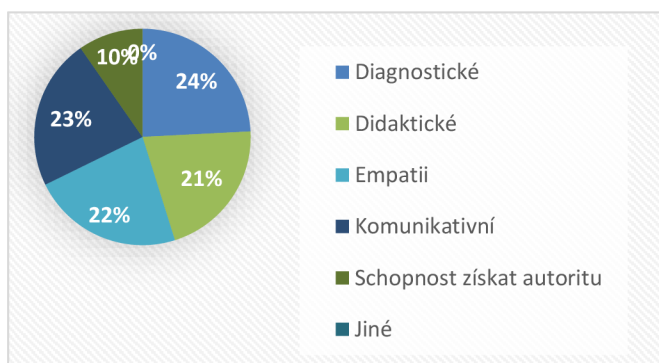


Zdroj: Autorka práce

Jakým přínosem je přijetí speciálního pedagoga na základní školu byla čtrnáctá otázka. Jak v předešlých otázkách, i zde označili ředitelé více možností. 26 % označili ředitelé intervenční i poradenskou činnost. Výraznou položkou byl koordinátor pro ostatní pedagogy se 17 %. 11 % označilo efektivitu práce. 10 % respondentů uvedlo, že speciální pedagog provádí informační, metodické a koordinační činnosti. Stejný počet respondentů uvedl, že přínosné je to, že speciální pedagog funguje jako konzultant vedení školy. Položka jiné není zastoupena, označilo ji 0 % respondentů.

Hodnocení: Primárně označují ředitelé škol speciálního pedagoga pro intervenční a poradenskou činnost a jako koordinátora pro ostatní pedagogy. Toto jasně definuje kompetence speciálního pedagoga.

Graf 15: Jaké by měl mít speciální pedagog schopnosti?

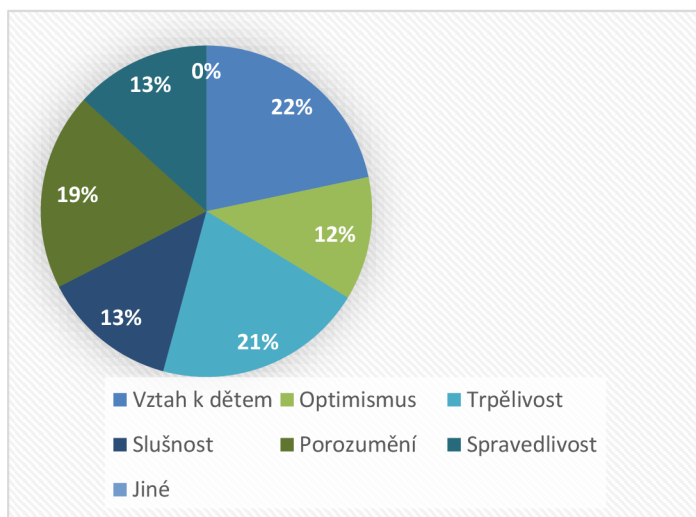


Zdroj: Autorka práce

Jaký by měl mít speciální pedagog schopnosti se týká patnácté otázky. K dispozici bylo 6 připravených odpovědí, které mohli ředitelé označit. Nevyužita byla kolonka jiné, 0 %. Nejvíce byly zastoupeny schopnosti diagnostické, označeno 15 řediteli s 24 %. Dále komunikativní schopnosti označené číslem 14 se 23 %. 22 % získala empatie, kterou označilo 14 ředitelů. 21 % schopnosti didaktické 13. 6 ředitelů označilo schopnost získat autoritu 10 %.

Hodnocení: Čtyři schopnosti, které v tabulce převládají a dosahují podobné úrovně jsou diagnostické, didaktické, komunikativní a empatie. Těmito schopnostmi by měl dle ředitelů základních škol speciální pedagog disponovat.

Graf 16: Jaké by měl mít speciální pedagog charakterové vlastnosti?

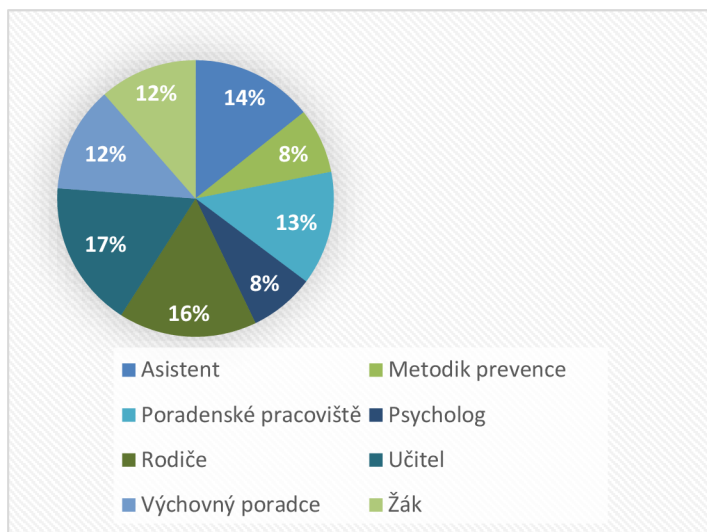


Zdroj: Autorka práce

Jaké by měl mít speciální pedagog charakterové vlastnosti je obsahem šestnácté otázky. Vztah k dětem označilo 17 ředitelů, což je 22 % ze všech odpovědí. 17 ředitelů označilo trpělivost 21 %, 16 porozumění 19 %, 11 ředitelů označilo slušnost a spravedlivost 13 %, 12 % byl označen 10 řediteli optimismus, jiné neoznačil nikdo 0 %.

Hodnocení: Jak uvádí graf, vztah k dětem, na prvním místě. Předpokládá se, že jakýkoli člověk, který pracuje s dětmi, žáky, studenty, by měl mít na prvním místě kladný vztah k dětem.

Graf 17: S kým by měl speciální pedagog na základní škole prvního stupně spolupracovat?

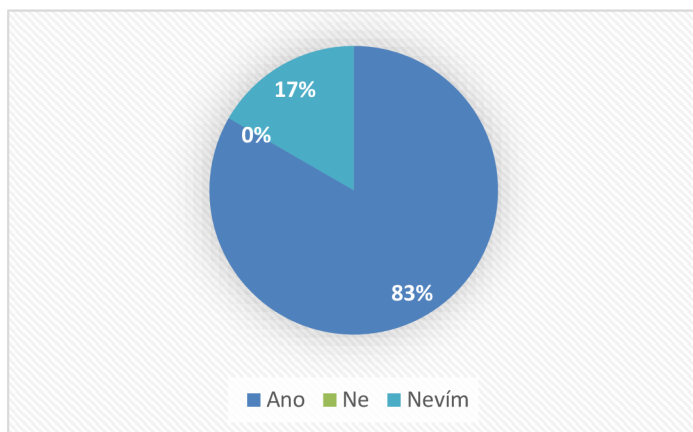


Zdroj: Autorka práce

Sedmnáctá otázka se týkala otázky, s kým by měl speciální pedagog na základní škole prvního stupně spolupracovat. Hodnotu nad 10 % mají asistent, poradenské pracoviště, rodiče, učitel, výchovný poradce. 8 % pak zastupují metodik prevence a psycholog.

Hodnocení: Jak uvádí graf, je to právě učitel, který by měl v první řadě spolupracovat se speciálním pedagogem. Učitel má nejbližší kontakt se žákem, zná ho při práci o hodinách. Další hodnoty jsou také poměrně logické.

Graf 18: Je v dnešní době integrace/inkluze výhoda, mít na základní škole speciálního pedagoga?



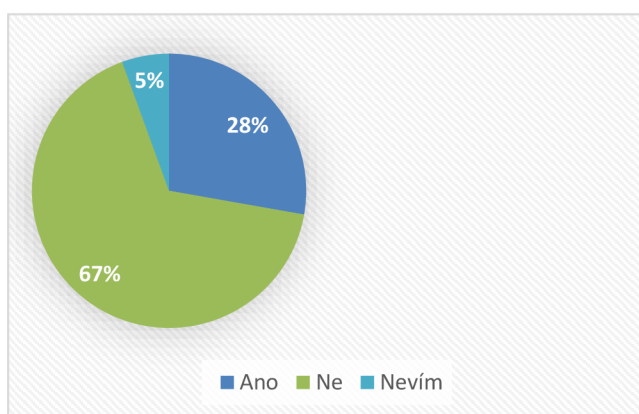
Zdroj: Autorka práce

Je v dnešní době integrace/inkluze výhodou, mít na základní škole speciálního pedagoga, zjišťovala osmnáctá otázka. Možné odpovědi byly tři. „Ano“ odpovědělo 32 ředitelů, což je 83 % respondentů. „Ne“ uvedlo 7 respondentů a představuje to 17 % ze všech odpovědí. Odpověď „nevím“ nebyla zastoupena (0 %).

Hodnocení: Při společném vzdělávání jako trend současné doby se předpokládá, že by ředitelé speciálního pedagoga, jako kompetentního odborníka pro danou věc, na své škole uvítali.

Doplňující otázky ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

Graf 19: Zaznamenali jste ve Vašem zařízení syndrom vyhoření?



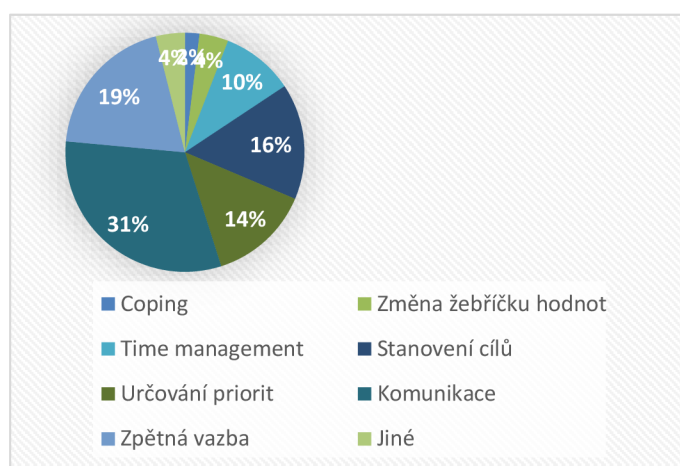
Zdroj: Autorka práce

Poslední oblast s doplňujícími otázkami ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků obsahuje tři otázky. Devatenáctá se týká syndromu vyhoření, zda ředitelé základních škol zaznamenali syndrom vyhoření v daném zařízení. 26 respondentů označilo možnost „Ne“, což představuje 67 %. 11 respondentů označilo odpověď „Ano“ (28 % odpovědí). Dva respondenti označili, že tuto skutečnost neví a v celém vzorku to odpovídá 5 %.

Hodnocení: V roce 2019 zařadilo WHO syndrom vyhoření do klasifikace nemocí. Syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého stresu a přidružených symptomů.

V pomáhajících profesích dnes zcela běžná nemoc. Jak mu předcházet je zohledněno v kapitole „Prevence“.

Graf 20: Jaké strategie jako prevence syndromu vyhoření provádíte na Vaší ZŠ?

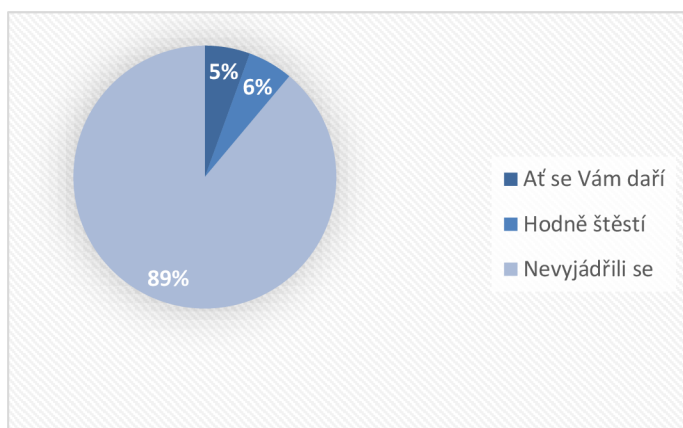


Zdroj: Autorka práce

Dvacátá otázka zohledňuje, jaké strategie jako prevence syndromu vyhoření provádí ředitelé na daných základních školách. Komunikaci označilo 16 respondentů 31 %, druhá nejvyšší je zpětná vazba 10 respondentů 19 %, 8 odpovědělo stanovení cílů 16 %, dále určování priorit 14 % se 7 respondenty, 5 respondentů posunulo time management na 10 %, změna žebříčku hodnot a jiné (nespecifikováno) označili 2 respondenti, tedy po 4 %, jeden respondent zadal coping, označeno 2 %.

Hodnocení: Aby se předcházelo jakýmkoli nedorozuměním, je komunikace nejdůležitější složkou nejen v oblasti školství, ale ve fungování celého světa.

Graf 21: Máte možnost se vyjádřit k dotazníku či tématu



Zdroj: Autorka práce

Respondenti se mohli v poslední, 21. otázce vyjádřit k dotazníku či tématu. K této otázce se 16 respondentů nevyjádřilo vůbec 89 %, dva se vyjádřili v pozitivním smyslu, jeden s přáním *Hodně štěstí* a druhý respondent napsal *Ať se Vám daří*.

Hodnocení: Je běžné, že ředitelé škol dostávají denně žádosti o spolupráci na závěrečných pracích. Je jedno, zda jde o spolupráci přímou, tedy osobní kontakt, nepřímou, tedy písemnou či telefonickou formou. Je povzbuzující, pokud se najde alespoň jeden respondent, který má zájem vyplnit nepovinnou otázku.

5.6 Vyhodnocení cíle výzkumu a hypotéz

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjištění, jaká je míra zastoupení speciálních pedagogů na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku a pohled ředitelů na tuto profesi. Pro splnění cíle byla zvolena metoda dotazníkového šetření a stanoveny čtyři hypotézy. Dotazník byl zcela anonymní a byl určen pro ředitele základních škol na Havlíčkovobrodsku. Z vyhodnocení cíle výzkumu a hypotéz je vidět pohled ředitelů na tuto problematiku. V dnešní době je zcela přirozené, mít na základní škole integrovaného žáka. Trendem je, že žáků se SVP přibývá. Je tedy na místě zhodnotit, jakým způsobem ředitelé škol na tuto věc reagují. Některé školy totiž nemají takové podmínky pro integraci žáků se SVP, které by vyhovovaly všem. Podporou jsou asistenti pedagoga, což je někdy v běžných podmínkách nedostačující. Určitě zde vyvstává otázka, jak se v takové třídě musí cítit žáci, kteří jsou v Gaussově křivce označeni za „normální“.

V jedenácté otázce bylo jasně řečeno, který odborník je pro práci se speciálními vzdělávacími potřebami kompetentní, a sice speciální pedagog. Ve školství obecně, podpora žákům, ale i učitelskému sboru by měla být větší a mělo by být běžné, že na každé škole se nachází kompetentní odborník pro tuto problematiku. Ředitelé také konstatovali, že mít v dnešní době integrace/inkluze speciálního pedagoga na základní škole je jednoznačně výhoda. Pokud v dnešní době integrovaného žáka ve třídě má na starosti pouze učitel či ředitel dané školy/třídy, jak vyplývá z dotazníku, je to zcela nevyhovující. Zde se totiž dostáváme k otázce, která se týká fenoménu 21. století – syndromu vyhoření. Překvapivé zjištění, že se 67 % ředitelů se syndromem vyhoření nesetkalo. Jistě zajímavý podnět pro další výzkum. A nyní potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Hypotéza 1: V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se SVP speciální pedagog.

Jedenáctá otázka, která se ptala, jaký odborník je nejvíce kompetentní pro práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, byla jednoznačně označena 67 %, že speciální pedagog. Ředitelé základních škol si to plně uvědomují. Pokud se zamyslíme nad otázkou číslo deset, ve které je rozklíčováno, jaké konkrétní vzdělávací potřeby žáci mají, je jednoznačné, že odborník, který je pro tuto práci nejkompetentnější, je opravdu speciální pedagog. Taktéž to můžeme pozorovat v otázce 18, zda je výhoda mít v dnešní době integrace/inkluze na základní škole speciálního pedagoga, 83 % tvrdí, že ano.

Hypotéza 1 je potvrzena.

Hypotéza 2: Přijetí speciálního pedagoga na ZŠ je podmíněno finanční podporou.

V dnešní době, kdy je vzrůstající potřeba odborníků pro vzdělávání žáků se SVP, je otázka zastoupení speciálního pedagoga na základní škole na místě. Faktem je, že ředitelé základních škol budou z finančních důvodů dávat přednost, pokud se nezmění situace, asistentům pedagoga před speciálním pedagogem. Třináctá otázka poukazuje na nedostatky financí ve školství. Jsou školy, které řeší přijetí speciálního pedagoga částečným úvazkem. Zejména na malotřídních základních školách, kde mají ředitelé souběh funkcí, je přijetí speciálního pedagoga nadstandardem. A z pohledu speciálního

pedagoga, vysokoškolsky vzdělaného člověka, je práce pouze na částečný úvazek, nedostatečně finančně ohodnocena.

Hypotéza 2 je potvrzena.

Hypotéza 3: Vzhledem k současným změnám ve školství berou ředitelé přijetí speciálního pedagoga na základní školu jako výhodu.

Jestliže mají ředitelé základních škol integrované žáky, což vypovídá osmá otázka se 83 %. Tito žáci, zmíněno v otázce číslo 10, mají vady řeči, SPUCH, jsou zde žáci s poruchami pozornosti, chováním, žáci z odlišných kulturních i životních podmínek, žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci nadaní a mimořádně nadaní, je v osmnácté otázce jasně dáno se 83 %, že ředitelé základních škol berou přijetí speciálního pedagoga jako výhodu. Pokud totiž chceme, aby vzdělávání žáků bylo kvalitní, aby bylo individuální a odpovídalo potřebám každého jednotlivého žáka, je zapotřebí mít na škole kvalitní osobnost, kompetentního člověka, jakým speciální pedagog zcela nepochybně je. Spolupracuje nejen se řediteli základní školy, ale také s celým pedagogickým sborem.

Hypotéza 3 je potvrzena.

Hypotéza 4: Ředitelé základních škol se již setkali se syndromem vyhoření.

Jako by téma syndromu vyhoření bylo tabuizované téma. Již v předvýzkumu bylo znát, že otázky na téma syndrom vyhoření nejsou oblíbeným tématem a pedagogové by se mu nejradyji vyhnuli. Pro autorku práce, která pracuje ve školství a osobně se setkala se syndromem vyhoření u kolegyně a na základě konceptu bakalářské práce a jejího výzkumu, bylo toto téma neopodstatněnou součástí. Ve dvacáté otázce je znát, že si ředitelé umí nastavit mantinely a cíle, jak předcházet syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření, který zařadilo v roce 2019 WHO do klasifikací nemocí, je v dnešní době velmi skloňovaným slovem u pomáhajících profesí. Proto velké překvapení, když v otázce číslo devatenáct celkem 67 % respondentů označilo, že se se syndromem vyhoření nesetkalo, 28 % ano a 5 % neví.

Hypotéza 4 nepotvrzena.

5.7 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných dat byla navržena doporučení pro praxi. Současným požadavkem ve výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich integrace do běžných škol. Cílem integrace je zapojení člověka do školního prostředí, do vzdělávacího procesu, aby byl samostatný, soběstačný a jeho „*handicap*“ minimalizován. Nebavíme se pouze o školách základních. Integrace začíná již v předškolním věku. Úspěšná integrace se odvíjí od spousty faktorů. Důležitým prvkem ve kvalitě vzdělávání integrovaných žáků na základní škole, je kompetentní člověk, který dané problematice rozumí nejvíce. Jasná odpověď z dotazníku zazněla – speciální pedagog.

Vzhledem k aktuálnosti tématu by bylo vhodné, se na tuto problematiku do budoucna zaměřit. Z výzkumného šetření vyplývá, že speciální pedagogy nahrazují asistenti pedagoga, kteří jsou pro základní školy z hlediska financování výhodnější. Asistenti pedagoga jsou důležitou složkou ve vzdělávacím procesu. Důvody, proč volí ředitelé základní škol pro žáky se SVP *pouze* asistenty, jsou jednoznačné. Speciální pedagog je v edukačním procesu v roli týmového hráče, spolupracovník, koordinátor, odborník, konzultant, poradce. Informace získané z dotazníku by měly vést k uvědomění si této situace a měly by vést k zamyšlení, jestli by se společnost neměla zamyslet nad kvalitou odborníků ve školství před kvantitou.

Sdílení, komunikace či výměna zkušeností by měla být pro ředitele základních škol vodítkem, jak pracovat v dnešní době s inkluzí. Poukázat na fakt, že ředitelé by stáli o to, mít na své škole speciálního pedagoga, ale největším problémem jsou finance.

Autorka práce má za sebou projekty, výměnu zkušeností s jinými školskými zařízeními, návštěvy speciálních škol, zahraniční stáže, které jsou také významným prvkem v sebereflexi, zařazování nových prvků, nápadů a myšlenek do vzdělávání. Studium odborných publikací, praxe a osobní zkušenosti jsou nejvýznamnějším prvkem pro sebe vzdělávání a následně vzdělávání druhých.

ZÁVĚR

Kvalita osobnosti speciálního pedagoga se nevytvoří pouze během studia speciální pedagogiky. Osobností se člověk rodí, osobnost si během celého života buduje, utváří. Studium na vysoké škole nabízí speciálním pedagogům profesní způsobilost nejen v resortu školství, ale nabízí uplatnění i ve zdravotnictví či sociální sféře.

Prvotní myšlenka, proč vytvořit tuto bakalářskou práci byla zjistit, co nabízí studium v oboru speciální pedagogiky na vysoké škole. Přiblížit čtenáři, kdo je speciální pedagog. Autorka práce pracuje v mateřské škole, problematika inkluze ji tedy také zasáhla, nejen v zařízení, kde pracuje, ale na zahraničních stáží, v projektech, kterých se účastnila coby zástupce za malotřídní mateřské školy, ve speciálních mateřských školách a na praxích. Žije a pracuje na Havlíčkovobrodsku, byl tedy stanoven cíl, jaké je zastoupení speciálních pedagogů na prvním stupni základních škol právě v této oblasti a pohled ředitelů na tuto profesi.

Bakalářská práce popisuje ve své teoretické části psychologii osobnosti, osobnost speciálního pedagoga 21. století a rizika profese speciálního pedagoga. Praktická část se věnovala výzkumnému šetření, kde hlavním cílem bylo zjištění, jaká je míra zastoupení profese speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku a pohled ředitelů na tuto profesi. V závěru práce jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření.

Cíle, které byly nastaveny, se podařilo naplnit díky empirickému výzkumu. Pro získání dat bylo použito dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 39 respondentů. Dotazník se skládal ze tří částí. První částí byla charakteristika respondentů, druhou část dotazníku tvořily konkrétní výzkumné otázky a poslední část byla věnována syndromu vyhoření. Získaná data podléhají anonymitě a byla použita pouze pro účely bakalářské práce. Kontakt s řediteli základních škol byl realizován prostřednictvím e-mailové pošty v prosinci 2021. Ukončení sběru dat proběhlo 31.12. 2021.

Výsledky výzkumu ukázaly, že v době, kdy se pojmy integrace a inkluze skloňují ve všech pádech, je působení speciálního pedagoga na základní škole užitečné jak pro

pedagogy, tak pro žáky. Dotazovaní respondenti se shodli, že speciální pedagog je nejvíce kompetentní pro práci s integrovanými žáky.

Bakalářská práce je určena primárně pro studenty oboru speciální pedagogiky, kteří získají pohled na možnost uplatnění speciálního pedagoga na základní škole. Dále je určena rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, může také sloužit jako informační zdroj pro širokou veřejnost.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

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

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

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

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-331-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

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

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

STÁREK, Lukáš, (ed.) a kol. autorů. *SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRAXE JAKO VÝZNAMNÝ KOMPONENT PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ – STUDENT – PRAXE – PROFESE*. I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2021. ISBN 978-80-7452-208-6.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5. VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

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

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GOLD, YVONNE a ROBERT A ROTH. *Teachers Managing Stress and Prevention Burnout*. Washington, D. C.: Falmer Press, 1994. ISBN 0750701595.

HORŇÁKOVÁ, Marta. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2006, **16**(1), 2-4. ISSN 1335-1397.

LACA, Slavomír. *Sociálna pedagogika*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2019. ISBN 978-80-906237-3-6.

VANČOVÁ, Alica, Darina TARESIOVÁ, Jana JURÁŠKOVÁ, et al. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: MABAG spol., 2007. ISBN 978-80-89113-30-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

Syndrom vyhoření (zmv.cz), [online]. [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://www.zmv.cz: syndrom-vyhoreni>

<https://www.supervize.eu:https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/> [online]. [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu>

HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW:<<http://www.vyhova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

[Nechybujte.cz:https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD?](https://www.nechybujte.cz:https://www.nechybujte.cz/slovník-současne-cestiny/vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD?) [online]. [cit. 2022-02-09]. Dostupný z WWW:< <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/>>

Legislativa

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která je jedním z prováděcích předpisů ke školskému zákonu.

Zákon 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM ZKRATEK

ŠSP – Školní speciální pedagog

ZŠ – Základní škola

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Výzkumné šetření.....	37
----------------------------------	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Znaky vyčerpání při burn-out syndromu.....	26
Tabulka 2: Rozklad 1. hypotézy.....	30
Tabulka 3: Rozklad 2. hypotézy.....	30
Tabulka 4: Rozklad 3. hypotézy.....	31
Tabulka 5: Rozklad 4. hypotézy.....	32
Tabulka 6: Přednosti kvantitativního a kvalitativního výzkumu.....	32
Tabulka 7: Seznam základních škol v okrese Havlíčkův Brod.....	35

Seznam grafů

Graf 1: Jste.....	38
Graf 2: Věk.....	39
Graf 3: Období ve funkci ředitele.....	39
Graf 4: Dosažené vzdělání.....	40
Graf 5: Zaměření dosaženého vzdělání	41
Graf 6: Počet let pedagogické praxe před vykonáváním pozice ředitele/ředitelky na škole.....	41
Graf 7: Vaše základní škola se nachází.....	42

Graf 8: Jsou ve Vaší škole na prvním stupni integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	43
Graf 9: Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje první stupeň Vašeho zařízení?.....	44
Graf 10: Jaké konkrétní vzdělávací potřeby žáci mají?.....	45
Graf 11: Jaký odborník, dle Vašeho názoru, je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	46
Graf 12: Kdo pracuje ve Vašem zařízení se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?.....	46
Graf 13: Pokud nemáte speciálního pedagoga, za jakých podmínek byste ho přijali na Vaši školu?.....	47
Graf 14: Jakým přínosem je přijetí speciálního pedagoga na základní školu?.....	48
Graf 15: Jaké by měl mít speciální pedagog schopnosti?.....	48
Graf 16: Jaké by měl mít speciální pedagog charakterové vlastnosti?.....	49
Graf 17: S kým by měl speciální pedagog na základní škole prvního stupně spolupracovat.....	50
Graf 18: Je v dnešní době integrace/inkluze výhoda, mít na základní škole speciálního pedagoga.....	50
Graf 19: Zaznamenali jste ve Vašem zařízení syndrom vyhoření?.....	51
Graf 20: Jaké strategie jako prevence syndromu vyhoření provádíte na Vaší ZŠ.....	52
Graf 21: Můžete se vyjádřit k dotazníku či tématu.....	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

Jmenuji se Monika Vondrová a jsem studentkou speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského v Praze. V rámci ukončení mého bakalářského studia provádím výzkum na základních školách na Havlíčkovobrodsku. Tento výzkum slouží jako podklad pro moji bakalářskou práci s názvem: **Osobnost speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku.**

Tímto bych Vás ráda poprosila o vyplnění přiloženého dotazníku. Veškeré údaje budou anonymní.

Děkuji.

Charakteristika respondentů

1. Jste:

- Muž
- Žena

2. Věk:

- 20–30 let
- 30–40 let
- 40 a více

3. Období ve funkci ředitele:

- 0–2 roky
- do 3 let
- do 5 let
- 5–10 let
- 10 a více let

4. Dosažené vzdělání:

- Bc.
- Mgr.
- Jiné

5. Zaměření dosaženého vzdělání:

6. Počet let pedagogické praxe před vykonáváním pozice ředitele/ředitelky na škole:

- 0–2 roky
- 2–4 roky
- 5 let
- 5 a více let

Konkrétní výzkumné otázky

7. Vaše základní škola se nachází:

- Město
- Městys
- Obec

8. Jsou ve Vaší škole na **prvním stupni** integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Ano
- Ne

Pokud jste odpověděli „Ne“, přejděte, prosím, dále k otázce č. 11.

9. Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje první stupeň Vašeho zařízení?

10. Jaké konkrétní vzdělávací potřeby žáci mají?

- Žáci s vadami řeči
- Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování
- Žáci s poruchami pozornosti
- Žáci s poruchami chování
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
- Žáci s odlišným mateřským jazykem
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní

11. Jaký odborník, dle Vašeho názoru, je nejvíce kompetentní pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Asistent
- Metodik prevence
- Speciální pedagog
- Učitel
- Výchovní poradce
- Někdo jiný, kdo?

12. Kdo pracuje ve Vašem zařízení se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? (V případě, že se zde takoví žáci nacházejí).

13. Pokud nemáte speciálního pedagoga, za jakých podmínek byste ho přijali na Vaši školu?

14. Jakým přínosem je přijetí speciálního pedagoga na základní školu?

- Intervenční činnost
- Poradenská činnost
- Efektivita práce
- Konzultant vedení školy
- Provádí informační, metodické a koordinační činnosti
- Koordinátor pro ostatní pedagogy
- Jiné

15. Jaké by měl mít speciální pedagog schopnosti?

- Diagnostické
- Didaktické
- Empatii
- Komunikativní
- Schopnost získat autoritu
- Jiné

16. Jaké by měl mít speciální pedagog charakterové vlastnosti?

- Vztah k dětem
- Optimismus
- Trpělivost
- Slušnost
- Porozumění
- Spravedlivost
- Jiné

17. S kým by měl speciální pedagog na základní škole prvního stupně spolupracovat?

- Asistent
- Metodik prevence
- Poradenské pracoviště
- Psycholog
- Rodiče
- Učitel
- Výchovní poradce
- Žák

18. Je v dnešní době integrace/inkluze výhodou, mít na základní škole speciálního pedagoga?

- Ano
- Ne
- Nevím

Doplňující otázky ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

19. Zaznamenali jste ve Vašem zařízení syndrom vyhoření?

- Ano
- Ne
- Nevím

20. Jaké strategie jako prevence syndromu vyhoření provádíte na Vaší ZŠ?

- Coping
- Změna žebříčku hodnot
- Time management

- Stanovení cílů
- Určování priorit
- Komunikace
- Zpětná vazba
- Jiné

21. Máte možnost se vyjádřit k dotazníku či tématu.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Vondrová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Osobnost speciálního pedagoga na prvním stupni základních škol na Havlíčkovobrodsku

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA