

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Klára Bartíková

Školní speciální pedagog v primárním vzdělávání

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury uvedené v seznamu, který tvoří přílohu této práce.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Poděkování za realizaci a vedení této bakalářské práce patří zejména doc. PhDr. Vojtechu Regecovi, Ph.D. Dále také děkuji všem školním speciálním pedagogům, kteří prostřednictvím provedeného výzkumného šetření sdíleli své názory a zkušenosti. V neposlední řadě děkuji své mamince a bratrovi za neocenitelnou pomoc a podporu.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Inkluzivní vzdělávání.....	8
1.1 Pojem inkluze	9
1.1.1 Integrace versus inkluze.....	9
1.2 Legislativní rámec integrace	10
1.2.1 Školský zákon.....	11
1.3 Podpůrná opatření.....	12
1.3.1 Individuální vzdělávací plán	13
1.4 Systém poradenských služeb.....	14
1.4.1 Školská poradenská zařízení	15
1.4.2 Školní poradenské pracoviště.....	16
2 Školní speciální pedagog.....	16
2.1 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga	17
2.2 Kompetence školního speciálního pedagoga	17
2.2.1 Osobnost školního speciálního pedagoga	18
2.3 Rizika práce školního speciálního pedagoga.....	19
2.3.1 Syndrom vyhoření	19
2.3.2 Supervize a metodická podpora.....	20
VÝZKUMNÁ ČÁST	22
3 Výzkum vybraných determinantů práce školního speciálního pedagoga v primárním vzdělávání.....	22
3.1 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu.....	22
3.2 Hypotézy výzkumu	22
3.3 Metody výzkumného šetření	24
3.4 Výzkumný vzorek.....	24
3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....	25
3.6 Výsledky testování hypotéz.....	35
ZÁVĚR	41
SEZNAM ZKRATEK.....	43
SEZNAM TABULEK.....	44
SEZNAM GRAFŮ.....	45

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	46
SEZNAM PŘÍLOH.....	48
ANOTACE.....	54

ÚVOD

„Člověk přišel na svět proto, aby tady byl, pracoval a žil. Jen moudrý se snaží náš svět postrčit dál, posunout výš. A jen vůl mu v tom brání.“ (Jan Werich)

V dnešním inkluzivním světě je schopnost správného delegování práce a zjednodušení systému prvním krokem k úspěšnému a efektivnímu vzdělávání dětí, žáků a studentů ve všech vzdělávacích institucích. V současné době je většina institucí, jako jsou například pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC), apod. zahlcena množstvím administrativních úkolů, které v konečném důsledku mohou zabránit plnému soustředění na individuální práci s každým jedincem. Tato individuální pomoc je v práci speciálního pedagoga bezesporu naprosto nejdůležitějším úkolem.

Řešením situace by mohlo být posílení a další případné rozšíření kompetencí školních speciálních pedagogů (ŠSP) tak, aby docházelo k lepší spolupráci školy a školního speciálního pedagoga s žáky a jejich zákonnými zástupci.

V průběhu naší odborné praxe jsme měli možnost porovnat práci speciálního pedagoga v PPP s prací školního speciálního pedagoga. Z mnoha výpovědí speciálních pedagogů PPP vyplývá, že je dnešní byrokratický stav velmi nevyhovující a speciální pedagogové se setkávají více s „papíry než s klienty“. Oproti tomu školní speciální pedagogové mají ve školách většinou možnost pracovat jen na částečné úvazky, a i když je jejich role na škole bezesporu velmi přínosná a nenahraditelná, je podle našeho názoru v budoucnu potřeba jistá úprava náplně a využití jejich práce.

Na základě uvedených poznatků byl stanoven cíl této práce – výzkum vybraných determinantů práce školního speciálního pedagoga v primárním vzdělávání s ohledem na možnosti rozšíření jejich kompetencí v kontextu soudobých výzev inkluzivního vzdělávání. V souladu s hlavním cílem byly stanoveny i dílčí cíle – zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky, zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření, zjistit zkušenosti školních speciálních pedagogů se spoluprací se SPC/PPP, identifikovat nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají.

Práce obsahuje teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, kdy první kapitola pojednává o inkluzivním vzdělávání, jeho legislativním vymezení a systému poradenských služeb. Druhá kapitola se zabývá přímo profesí školního speciálního pedagoga, jeho činnostmi ve škole, riziky vyplývající z této profese a možnostmi podpory. Výzkumná část se zaměřuje na získání dat, které by mohly napomoci k osvětlení této problematiky. Data pro výzkumnou část jsme získali kvantitativní metodou, a to pomocí dotazníků. V první oddílu výzkumné části vyhodnocujeme jednotlivé otázky dotazníku pro školní speciální pedagogy. V druhé části testujeme stanovené hypotézy. Komentáře k zjištěným výsledkům jsou shrnuty v závěru výzkumné části.

Výsledky této práce mohou pomoci lépe se zorientovat v možnostech a kompetencích školních speciálních pedagogů a zároveň jim pomoci reagovat na praktické potřeby žáků a jejich zákonných zástupců. Adekvátní řešení by mohlo navíc přinést nejen úsporu času a zlepšení některých dosavadních metod a užívaných postupů, ale také zefektivnění samotného procesu vzájemné komunikace školy a zázemí klienta.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

Přestože již Komenský zastával tezi, že z výchovy nelze nikoho vyčleňovat, museli jsme k modernímu pojetí inkluzivního vzdělávání ujit dlouhou cestu. Od institucionální segregované péče k prvním náznakům inkluze bylo zapotřebí velké spousty změn.

Je všeobecně známo, že první náznaky myšlenek inkluzivního školství sahají daleko do minulosti. Avšak takové inkluzivní směřování, které vidíme ovlivňovat realitu běžného průběhu školního vyučování v našich současných školách, je zřetelné v našem prostředí až poslední dvě desetiletí. Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které se používají od doby konání konference v Salamance v roce 1994. (Tannenbergová, 2016) Výstupem konference byla deklarace požadující budování inkluzivních škol, které budou schopné přijímat všechny žáky, zároveň budou schopni akceptovat jejich různorodost a reagovat přiměřeně na jejich individuální potřeby. Dále tato deklarace přehodnotila edukační potřeby ve smyslu teze school for all (škola pro všechny) (Lechta, 2016).

Domníváme se, že právě na úrovni povinné školní docházky je inkluze pro vývoj osobnosti nejdůležitější. Je to jediný moment v průběhu socializace, kdy se setkává celá generace v jednom společenském a společném institutu (Tannenbergová, 2016).

Inkluze svým nastavením umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi jako k osobnosti s individuálními potřebami. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každý žák má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka se díky tomu v inkluzivních školách soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj osobní potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Individuální odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, jako přínos nikoliv problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Každý je zde vnímán jako individuální osobnost, která vykazuje potřebu zohledňovat svá osobní specifika (Tannenbergová, 2016).

Jedním z hlavních cílů tohoto typu školy je připravit žáky na kvalitní úspěšný život v moderní společnosti, která samozřejmě schopnost fungovat v rozmanitém prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak žáky nepřipravuje na tuto skutečnost uměle pouze učebním obsahem, ale naopak přirozeně svou atmosférou, aktivní formou výuky i prostředím (Tannenbergová, 2016).

Zamýšleným cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit náležité optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová, 2004, s. 389). Inkluzivní vzdělávání tak mění pohled na žáka, který ve stávajícím vzdělávacím systému nedosahoval dosud požadovaných výsledků. Při tomto neúspěchu je však třeba hledat překážky v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce, a ne je nacházet a stigmatizovat u jednotlivce samotného. Výukový systém by měl být nastaven tak, aby byly využity a podchyceny jeho osobní unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby (Tannenbergová, 2016).

Inkluzivní vzdělávací systém znamená započítí a zároveň trvalé probíhání procesu změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu, a to jak v organizaci školy, tak v používání metod a didaktického konceptu. Měl by se projevit zároveň i ve skladbě učitelského sboru, kdy speciální pedagogové a asistenti pedagoga vytvářejí jeden tým s kmenovými učiteli a stávají se pevnou součástí školy. Ke změně dochází v negraduální i postgraduální přípravě učitelů (Bartoňová, Vítková, et al., 2016).

1.1 Pojem inkluze

„Z anglického inclusion. Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílů je povinností a zodpovědností celého systému“ (Regec, 2016, s. 28).

1.1.1 Integrace versus inkluze

Bürli (in Hájková, 2005, s. 27) definuje školní integraci velmi výstižně *„jako úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a*

vzdělávání.“ Podle Jesenského (1998, s. 25) představuje pedagogická integrace „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.*“

Základním principem inkluzivního vzdělávání je akceptace individuálních potřeb každého žáka – nejen žáka s postižením. Vzdělávání se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na žáky se speciálními potřebami a žáky bez nich, ta ty, kteří mají speciální potřeby, a ty kteří je nemají, ale spojují se zde v jedinou heterogenní skupinu studentů, kteří všichni mají své akceptované rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně lze říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, naproti tomu inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem (Hanáková, Stejskalová in Šmelová, 2015).

Integrace zahrnuje individuální zvláštní přípravu žáků na začlenění do běžných škol – žák se musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že by škola sama musela podnikat výraznější změny, aby dokázala pojmout větší různorodost žáků. Naproti tomu inkluze je založena na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení (Lechta, ed., 2010; srov. Regec, 2012).

„Lze tedy konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout“ (Lechta, ed., 2016, s. 38).

1.2 Legislativní rámec integrace

Jedním z předpokladů správného přístupu k inkluzivnímu vzdělávání je odpovídající orientace v základní legislativě, která se s touto problematikou pojí. Znalost právních norem a zákonů je nezbytná a měla by patřit mezi základní znalosti pedagogických pracovníků. V celém výchovně vzdělávacím procesu je také nutná snaha o striktní dodržování legislativních norem. Právo na vzdělání je ukotveno v mnoha dokumentech a stalo se také jedním z indikátorů vyspělosti společnosti.

V České republice je právo na vzdělávání všech dětí zajištěno Listinou základních práv a svobod, článek 33, ze dne 16. prosince 1992, která se stala součástí ústavního pořádku České republiky. Podle článku 3 (zákon č. 2/1993 Sb.) se „*základní práva a svobody zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného*

smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají význam také některé mezinárodní dokumenty. Mezi ně patří Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, Úmluva o právech dítěte z roku 1989 a Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, přijaté v New Yorku v roce 2006.

Další důležité dokumenty a zákony jsou: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, zákon č. 198/2009 Sb. O rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon, v návaznosti na něj pak Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky pro období 2015–2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020.

Pro naše potřeby je však nejdůležitější Školský zákon a vyhlášky s ním související.

1.2.1 Školský zákon

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. legislativně upravuje vzdělávání v České republice. § 16 Školského zákona se vyjadřuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a § 18 k individuálnímu vzdělávacímu plánu. V roce 2019 byl vydán zákon č. 46/2019 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb.

Na Školský zákon navazuje vyhláška č. 248/2019 S., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, dále vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V roce 2019 byla vydána vyhláška 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb.

„Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb, § 1). „Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se

dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 1).

1.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují pomoc v práci pedagoga se žákem, ve chvíli, kdy požadavky na jeho vzdělávání vyžadují upravit průběh tohoto vzdělávání. Cílem úprav je pak především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Další početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat jejich vzdělávání nebo je příčinou zdravotního znevýhodnění (postížení) žáka (MŠMT, 2013).

Podpůrná opatření jsou definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. II. -V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření specifikují vybrané druhy podpůrných opatření, které mohou uplatnit ve výuce pedagogové s cílem podpořit vzdělávání žáka zejména změnou pedagogických postupů – jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kritériích hodnocení žáka, případně o změny ve strategiích učení žáka. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačují pedagogické postupy, pak škola volí 1. stupeň podpůrného opatření. Zde může být buď dostačující zvýšená individualizace v postupech se žákem anebo je třeba, aby se na úpravách vzdělávání žáka domluvilo více pedagogů. Pak je vhodné vytvářet Plán pedagogické podpory. Tento Plán stručně popisuje, kde má žák problémy, co se má v postupech práce změnit a jak se to promítne do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení. Popis má být stručný, je záznamem pro pedagoga/y jak s žákem pracuje/jí, plus také s jakým úspěchem. Pokud zvolené úpravy v práci s žákem nevedou ani po 3 měsících k očekávané změně, obtíže žáka pokračují nebo se ještě zhoršují, pak škola doporučí zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žáku objednat se do školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC) (MŠMT, 2013).

Školské poradenské zařízení žáka objedná k posouzení jeho vzdělávacích potřeb, objednáci lhůta by měla respektovat i důvody pro které žák do školského poradenského zařízení přichází, takže by se vyšetření mělo konat v co nejkratším termínu. Na základě vyhodnocení všech podkladů se kterými žák do PPP nebo SPC přichází (Plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení atd.), dojde k vyšetření žáka za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Po vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí vydává Školské poradenské zařízení škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření (MŠMT, 2013).

K těm patří podpůrná opatření, která se vztahují k:

- úpravě metod a forem vzdělávání žáka
- k podpoře školním poradenským pracovištěm
- úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná
- organizaci vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...)
- IVP
- Personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog,
- Podpora pro žáka – tlumočnick do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby
- Metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ (MŠMT, 2013)

1.3.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) patří mezi nejdůležitější nástroje při inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. V případě, že je tento Individuální vzdělávací plán správně funkčně sestaven a průběžně doplňován a revidován, představuje jeden ze zásadních úspěšných postupů v možnostech vzdělávání konkrétního jedince. Jde

v zásadě o dohodu zúčastněných stran, jimiž jsou v tomto případě rodina, škola a odborníci. Cílem dohody je co nejvhodnější nastavení přesného procesu vzdělávání příslušného jedince. (Kendíková, 2016).

Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán se vyhotovuje vždy na jeden školní rok, a je tedy třeba o něj v případě potřeby znovu zažádat. Detailní pravidla na vyhotovení IVP nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

1.4 Systém poradenských služeb

„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informace podle odstavce 3 a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 1 odst. 1 a 2 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů zmiňuje další poradenská zařízení, která spadají do systému poradenských služeb, např. střediska výchovné péče. Cílem těchto středisek výchovné péče je *„předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí“* (NÚV, 2019).

1.4.1 Školská poradenská zařízení

Tato oblast zahrnuje dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. dva typy školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Předmětem činnosti a výsledkem poskytovaných poradenských služeb je zpracování zprávy a doporučení, jejichž náležitosti upravuje dále zvláštní právní předpis. *„Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání“* (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Pedagogicko-psychologické poradny dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. poskytují poradenské služby ambulantně na pracovišti nebo prostřednictvím návštěv ve školách a školských zařízeních, a to zejména žákům s poruchami učení a chování nebo se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, s rizikem vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, přičemž jsou služby zároveň poskytovány i jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky. Služby PPP jsou využívány i žáky s výchovnými problémy, žáky z odlišného kulturního prostředí nebo s odlišnými životními podmínkami, zároveň však disponují možností pomoci a poradenstvím i pro žáky mimořádně nadané. Další oblastí práce PPP je vytváření metodických pokynů a postupů v rámci tvorby preventivních programů škol, kde se podílí na školení a koordinaci výchovných poradců, školních metodiků prevence i dalších pedagogických pracovníků.

Speciálně-pedagogická centra jsou dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. naproti tomu zaměřena *„na výchovu a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění podle věty první v souladu s částí II přílohy č. 2 k této vyhlášce“* (§6 odst. 1 vyhlášky). Zároveň tyto služby poskytují i pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání. Zákonným zástupcům žáků pak poskytují potřebnou informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu. Kromě toho poskytují tato centra kariérové poradenství a s tím spojené služby jako výkon speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků, na zjištění

individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

1.4.2 Školní poradenské pracoviště

Dále vyhláška č. 72/2005 Sb. zmiňuje v §7 odst. 1 možnost poskytování poradenské služby také přímo ve škole, a to v rámci Školního poradenského pracoviště (ŠPP), ve kterém působí výchovný poradce a školní metodik prevence ve spolupráci s třídními učiteli, učiteli výchov, případně dalšími pedagogickými pracovníky. V některých školách je za tímto účelem zřízeno i místo školního psychologa nebo zde působí školní speciální pedagog.

Zaměření školního poradenského pracoviště je podobné jako zaměření některých služeb PPP jako například řešení kariérového poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, prevenci školní neúspěšnosti, podporu vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Zároveň tato pracoviště doplňují služby PPP například při sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření a zabezpečení průběžné a dlouhodobé péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení, předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace atd. (vyhláška č. 72/2005 Sb. §7 odst. 2).

2 Školní speciální pedagog

Náplní práce školního speciálního pedagoga je jednak práce s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, jednak s dětmi, kde se dá možnost vzniku těchto potřeb předpokládat. V rámci primární prevence se zaměřuje i na včasné vyhledávání dětí, kterým hrozí školní neúspěch a poskytuje jim přímou i nepřímou podporu. Ta spočívá v práci a metodické podpoře jedince i celého třídního kolektivu včetně učitele, asistenta pedagoga i rodičů a ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi (Kucharská a kol., 2013).

V rámci prvního stupně podpůrných opatření (viz kap. 1.3) je zdůrazněna role podpory a hledání vhodných nástrojů nejdříve v rámci školy tak, aby se předešlo zbytečným vyšetřením přetížených školských poradenských zařízení. První stupeň podpůrných opatření byl nastaven v souladu s výsledky projektu ESP RAMPS-VIP III a následně z Rozvojového

programu pro školní psychology a školní speciální pedagogy, které ověřily předpoklad, že je reálná možnost zlepšení drobných obtíží žáků ve vzdělávání, pokud se tyto budou řešit již při jejich primárních projevech. Zmírnění spočívá v tom, že škola se na řešení těchto obtíží zaměří prostřednictvím posílení přímé podpory žáka pedagogem přímo v rámci výuky. Teprve pokud se tato možnost ukáže jako nedostatečná, přistoupí se následně k vypracování plánu pedagogické podpory. Zde je důležitá nejen vzájemná komunikace a konzultace pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole, ale také podpora a informovanost ze strany poradenských pracovníků, včetně školního speciálního pedagoga (MŠMT, 2016).

2.1 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Základním dokumentem, který vymezuje a specifikuje činnost školního speciálního pedagoga je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Zároveň však možná různorodost náplně činností vyplývá z odlišných potřeb jednotlivých konkrétních školních zařízení a může se u každého z nich lišit v závislosti nejen na potřebách žáků, ale i na odborných dovednostech speciálního pedagoga. Dále se rozmanitost potřeb odvíjí také od složení školního poradenského pracoviště, použité metodice a stylu koncepce poskytování poradenských služeb ve škole. Záleží i na systému spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou o rozsahu poskytovaných služeb a jejich rozdělení mezi PPP a ŠPP (Kucharská a kol., 2013).

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou standardní činnosti školního speciálního pedagoga rozděleny do tří následujících skupin: jedná se o diagnostiku a depistáž, dále o konzultační, poradenské a intervenční práce a poslední skupinu tvoří metodické, koordinační a vzdělávací činnosti (viz. Příloha 1) Tyto činnosti lze členit i podle cílové skupiny, jíž jsou služby školního speciálního pedagoga poskytovány: těmito cílovými skupinami jsou žáci, pedagogičtí pracovníci a škola, na které působí a konečně zákonní zástupci žáků, popřípadě mimoškolní instituce.

2.2 Kompetence školního speciálního pedagoga

V souladu se zněním zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů lze činnost a kompetence školního speciálního pedagoga zařadit mezi pedagogické pracovníky, tzn., že vykonává „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou*

činnost přímým působením na vzdělaného“ (§2 odst 1). V případě školního speciálního pedagoga jde o přímou speciálněpedagogickou činnost. V § 3 zákona se nacházejí specifické předpoklady, které školní speciální pedagog stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí splňovat. Patří mezi ně zejména: odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (není-li dále v zákoně stanoveno jinak).

Požadavky na odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga upravuje přímo § 18, který uvádí zejména nutnost odborné kvalifikace získané vysokoškolským vzděláním prostřednictvím studia v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, popřípadě na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, či studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace lze realizovat dle § 6a vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Absolvent získá způsobilost vykonávat činnost speciálního pedagoga. Studium se uskutečňuje v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 350 vyučovacích hodin. Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

2.2.1 Osobnost školního speciálního pedagoga

Typ osobnosti speciálního pedagoga je jedním z důležitých činitelů, které budou významným způsobem ovlivňovat náplň, formy práce a samozřejmě i celkovou úspěšnost a výsledky práce. Mezi důležité povinnosti školního speciálního pedagoga patří také reflektovat své vlastní potřeby a situace, ve kterých činnostech je mu dobře, kam se může ještě posunout a kde jsou jeho limity (Kucharská a kol., 2013).

Za žádoucí vlastnosti, které bychom měli najít u speciálních pedagogů, jsou: empatie, schopnost naslouchat, spolupráce, týmovost, tvořivost, pružnost, kreativita, organizační

schopnosti, schopnost sebereflexe (Kucharská a kol., 2013) nebo také posilování resilience a umění práce s chybou (Potměšilová, 2014).

2.3 Rizika práce školního speciálního pedagoga

Vzhledem k tomu, že speciální pedagog patří do skupiny pomáhajících profesí, nelze se oprostít od lidské stránky a vyhnout se tak určitým potížím spojeným s těmito profesemi. Jak udává Kopřiva (2013) může nastat problém s určením hranic mezi pracovníkem a klientem, kdy dochází ke splynutí hranic, což má za následek vážnou deformaci vztahů. Umět ubránit své hranice, je důležitá vlastnost, kterou by měl mít každý speciální pedagog. Dalším rizikem je stres a syndrom vyhoření, protože práce v pomáhajících profesích může na jedné straně energii dodávat, na straně druhé ji za jiných okolností může intenzivně odčerpávat. V těchto situacích je důležitá vlastnost pedagoga chuť se sebou pracovat, a to především pomocí supervize. Kopřiva (2013) také doporučuje psychoterapii.

2.3.1 Syndrom vyhoření

Pojem syndrom vyhoření se poprvé v odborné literatuře objevil již v roce 1974 a je spojován se jménem H. Freudenberger. (Urbanovská a Klusák, 2005). Syndrom vyhoření neboli vyhaslosti definuje duševní stav člověka, který zpravidla pracuje s lidmi. Tento stav je charakterizován typickými příznaky, které popsala např. Baštecká (2003) a jsou to zejména únava, a to především emoční únava, dále také pocit bezmocnosti a beznaděje. Tento proces vyhasínání může trvat i několik let.

Důležitým poznatkem je, že za hlavní příčinu syndromu vyhoření považuje většina autorů (Baštecká, Kopřiva) samotnou podstatu vztahu, který se vytváří mezi pracovníkem a klientem v pomáhajících profesích. Kopřiva (2013) tuto teorii rozvíjí o myšlenku, že k nástupu syndromu vyhoření může napomoci také nadměrné počáteční nadšení a následné neopatrné hospodaření s vlastními silami. Hawkins a Shohet (2012) uvádí, že u těchto pracovníků v pomáhajících profesích se často setkáme i s jevem tzv. pracovního hrdinství, kdy okolí svou obdivnou reakcí utvrzuje pracovníky v této profesi v přesvědčení, že jsou vlastně hrdinové, kteří jsou schopni stále dávat podporu druhým, pomáhat jim s jejich bolestí a naplňováním potřeb bez ohledu na naplňování potřeb vlastních.

Podle Křivohlavého (2012) je školství jednou z oblastí, v níž se velmi často setkáme s pracovníky postiženými syndromem vyhoření. Křivohlavý dále tvrdí, že se tento syndrom nejen vyskytuje napříč celým školstvím, ale zejména uvádí, že se výrazně často vyskytuje

právě v oblasti speciálního školství, a to konkrétně při práci s dětmi a žáky s mentálním a psychickým postižením.

2.3.2 Supervize a metodická podpora

Jedním z možných, ale ne dostatečně využívaných řešení pro předcházení syndromu vyhoření může být instituce supervize. Český institut pro supervizi (online, 2006) touto supervizí rozumí „...bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování.“ Supervize je tedy nastavena přinášet nesporné benefity, a to nejen na individuální, ale v posledku i na kolektivní úrovni. Její přínos pro pracovníky v pomáhajících profesích je obrovský, nicméně její uplatnění jako běžné součásti pracovního života v pomáhajících profesích je z důvodu nedostatku času i počtů pracovníků odborně připravených supervizi provádět prozatím bohužel spíše sporadický (Růžocková a kol., 2018).

Školní speciální pedagog je jako zástupce své profese ve škole většinou sám. V takovém případě, kdy nemá možnost vzájemného profesního sdílení ve prospěch profesního růstu, je zde stále ještě možnost vnější metodické podpory. Důležitostí metodického vedení se zabývaly především národní projekty ESF (VIP, RŠPP-VIP II, RAMPS-VIP III). V rámci těchto projektů vykonávali školní speciální pedagogové spolu se školními psychology své odborné aktivity pod metodickým vedením odborníků – metodiků. Metodická podpora těchto specialistů takto napomohla v zapojení speciálních pedagogů do týmu pracovníků školního poradenského pracoviště a současně jim nabídla možnost zajistit jejich profesní odborný růst. Ovšem i zde samozřejmě hraje roli proaktivita každého jednotlivého pracovníka v rozhodnutí hledat a realizovat profesní kontakty spolu s růstem. Výhodou této spolupráce uvnitř skupiny je společné sdílení i pocit sounáležitosti se stejně odborně orientovanými kolegy (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Zmíněná role metodického vedoucího spočívá zejména v mnohostranné podpoře, ale také do určité míry funguje i jako kontrola standardu (Kucharská a kol., 2013). Tento prvek kontroly právě odlišuje metodickou podporu od supervize, protože úkolem supervizora je „pomáhat, nikoliv kontrolovat“ (Úlehla, 2005, str. 117). Dále je supervize zaměřená na samotný průběh poradenského procesu, zatímco metodické podpoře jde více o jednotlivá

specifika a postupy služby poskytované ve škole. V ideálním případě se tak obě tyto služby mohou velmi dobře doplňovat (Zapletalová a kol., 2014).

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Výzkum vybraných determinantů práce školního speciálního pedagoga v primárním vzdělávání

V této kapitole jsou popsány hlavní a dílčí cíle výzkumu, hypotézy, základní informace o souboru použitých dat a způsobu výběru výzkumného vzorku, o průběhu a způsobu sběru i následném vyhodnocení dat.

3.1 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem byl výzkum vybraných determinantů práce školního speciálního pedagoga v primárním vzdělávání s ohledem na možnosti rozšíření jejich kompetencí v kontextu soudobých výzev inkluzivního vzdělávání.

Na základě hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle:

- Zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.
- Zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření.
- Zjistit zkušenosti školních speciálních pedagogů se spoluprací se SPC/PPP.
- Identifikovat nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají.

3.2 Hypotézy výzkumu

H1 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

H2 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

H3 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

H4 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

3.3 Metody výzkumného šetření

Sběr dat probíhal pomocí kvantitativního výzkumu. „*Kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice, můžeme vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2016, s. 11)

Při získávání dat jsme využili metodu dotazníku. Gavora (in Chráska 2016, s. 158) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům externím (např. názory pedagogů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům interním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak respondenti sami sebe (a jimi uváděnou pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni. (Chráska, 2016)

3.4 Výzkumný vzorek

Základní soubor byl stanoven na základě realizovaného ESF RAMPS-VIP III (<http://www.nuv.cz/ramps>), který se zasloužil o vytvoření sítě školních poradenských pracovišť. Z důvodu ukončení projektu již v roce 2014 může být výzkum limitován aktuálností informací, které tato síť prezentuje.

V takto vytvořené síti, kde je školní psycholog a školní speciální pedagog součástí týmu poradenských pracovníků školy, jsme dohledali veškeré školy zapojené do linie školních poradenských pracovišť. Z výsledného čísla 182 škol byly vyřazeny mateřské školy, speciální ZŠ, fakultní ZŠ, střední školy, střední odborné učiliště, gymnázia, vyšší odborné školy a dětské domovy. Z konečného čísla 150 adres základních škol se školním poradenským zařízením, z nichž jedna byla nefunkční, se nám podařilo dohledat kontakty na 139 speciálních pedagogů, avšak 40 z nich pracovalo bez spolupráce školního psychologa.

Dotazník jsme tedy odeslali 99 školním speciálním pedagogům, kteří jsou na základních školách běžného vzdělávacího proudu a mají možnost spolupráce se školským poradenským pracovištěm. Dotazník vyplnilo 54 školních speciálních pedagogů – návratnost z celkového počtu doručených dotazníků byla 54,55 %.

Sběr dat probíhal během února roku 2020. Pro sběr dat jsme využili kvantitativního přístupu, konkrétně byl proveden pomocí dotazníku. Dotazník jsme vytvořili pomocí online formuláře společnosti Google, který efektivně spolupracuje s emailovou adresou, přes kterou probíhala distribuce dotazníků. Dotazník obsahoval 17 otázek, kdy většina otázek byla uzavřená, šest otázek bylo polozavřených a poslední otázka byla zcela otevřená kvůli možnosti speciálních pedagogů sdělit své osobní zkušenosti s problémy týkající se jejich práce školního speciálního pedagoga. Tato otázka může sloužit jako podnět k dalšímu zkoumání.

Prvních devět otázek se zaměřuje na zjištění demografických údajů. Hlavní část dotazníků se vztahuje k cílům této práce – zda by školní speciální pedagogové uvítali delegování některých pracovních povinností speciálního pedagoga v PPP na sebe a na školní poradenské pracoviště, jaké jsou zkušenosti ŠSP se spoluprací PPP a SPC a také zjišťuje míru podpory práce ze strany vedení školy.

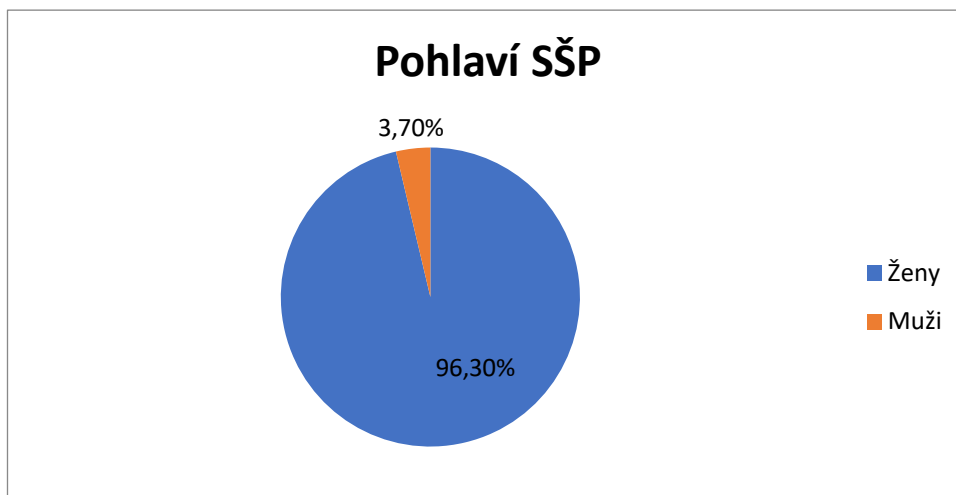
Účast na dotazníku byla zcela dobrovolná a anonymní a respondenti jej mohli kdykoli v průběhu vyplňování ukončit.

3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Data získaná prostřednictvím on-line dotazníkového šetření byla statisticky zpracována v programu MS Excel. Po ukončení sběru dat (v březnu roku 2020) byla některá data zpracována do kontingenčních tabulek a vyhodnocena statistickou metodou chí-kvadrát pro testování stanovených hypotéz.

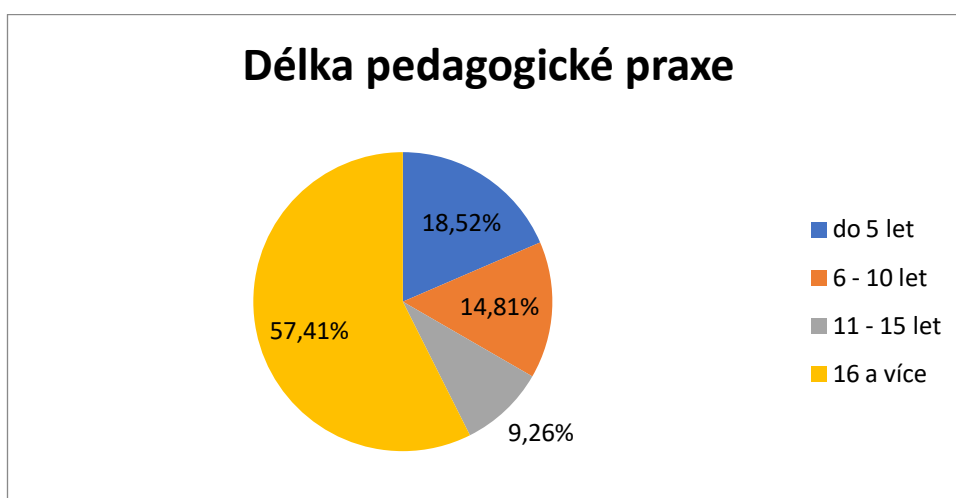
Ve výzkumu byla opomenuta zjištění důležité demografické skutečnosti, která mohla mít vliv na jednotlivá stanoviska respondentů. Jde o určení kraje, kde se pracoviště školního pedagoga nachází.

Do výzkumného šetření se zapojilo 54 školních speciálních pedagogů. Ve zkoumaném vzorku významně převládaly ženy. Z celkového počtu 54 dotazovaných byli pouze dva muži.



Graf 1 Pohlaví respondentů ŠSP

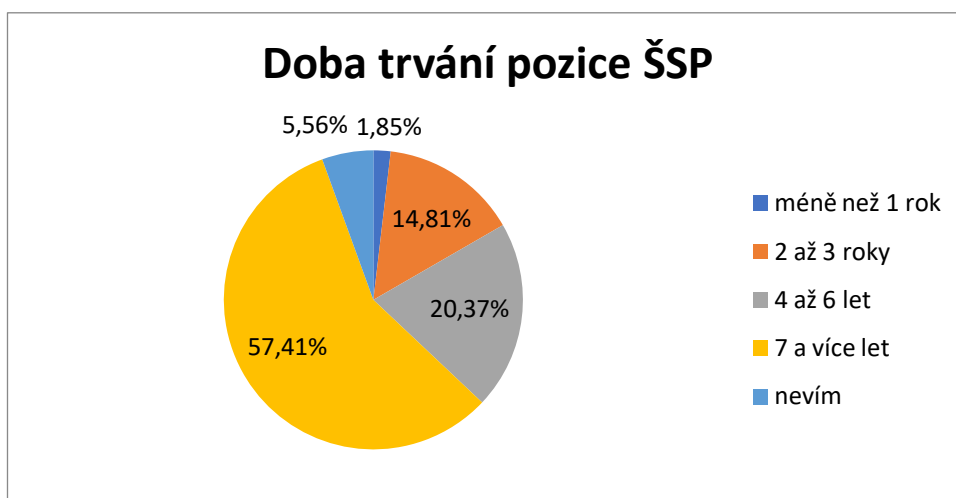
Celkově se jednalo o zkušenější školní speciální pedagogy – 36 dotazovaných uvedlo, že jejich celková délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga je nad 10 let - tzn., že téměř 70 % respondentů bude vycházet z vlastního dlouholetého praktického pozorování. Délku praxe od 6 do 10 let uvedlo 8 respondentů a zbývajících 10 ŠSP uvedlo délku praxe do 5 let.



Graf 2 Rozdělení souboru respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe speciálního pedagoga

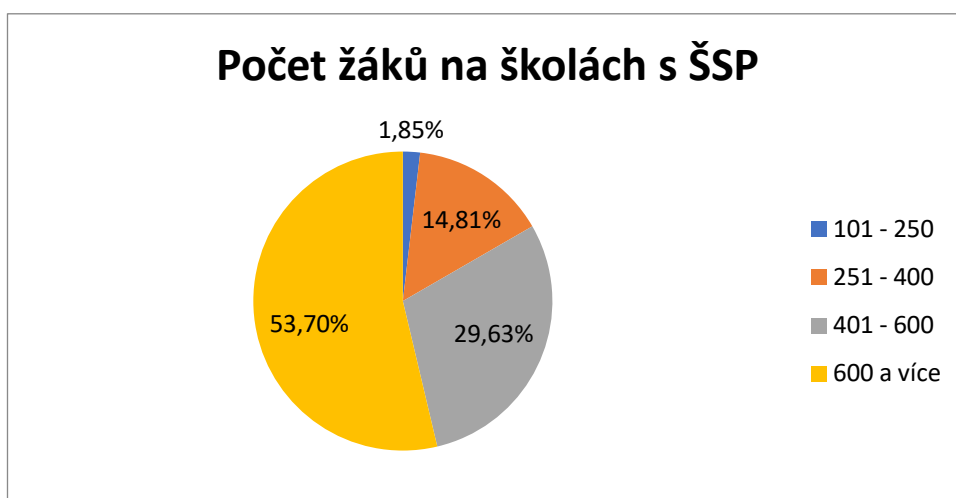
Pozice školního speciálního pedagoga existuje na jejich škole u nadpoloviční většiny (31) dotazovaných respondentů déle jak 7 let. Jedenáct ŠSP uvádí 4 až 6 let, osm 2 až 3 roky, u jednoho ŠSP tato pozice trvá méně než jeden rok. Tři ŠSP si délkou pozice na škole nebyli jistí.

Z tohoto a z předchozího grafu můžeme vyčíst, že vždy u nadpoloviční většiny respondentů je délka praxe více jak 16 let a, že doba trvání pozice ŠSP na škole je více jak 7 let. Relevantnost odpovědí je tedy předpokladatelná.



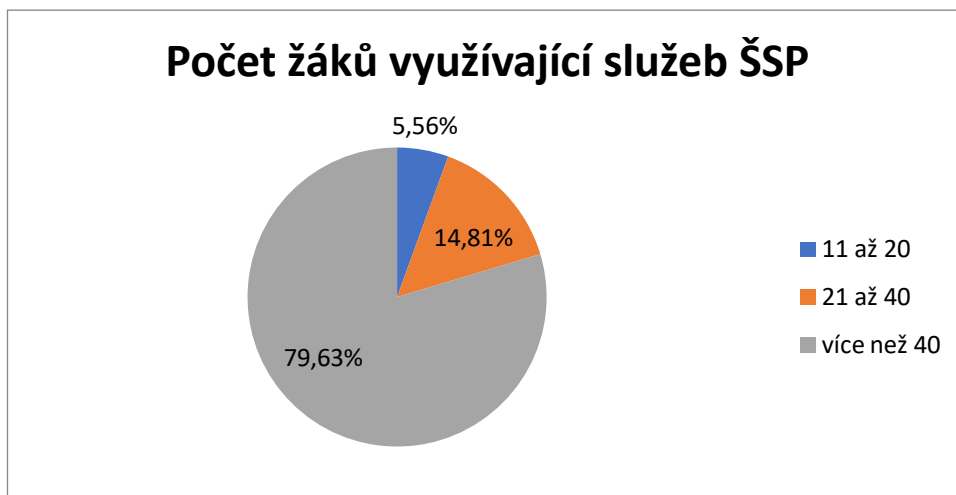
Graf 3 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky trvání pozice ŠSP na jejich škole

Většina školních speciálních pedagogů působí na škole s více než 600 žáky. Žádný ze ŠSP nepracoval na škole s méně než 100 žáky, a proto tuto možnost dále v grafu neuvádíme.



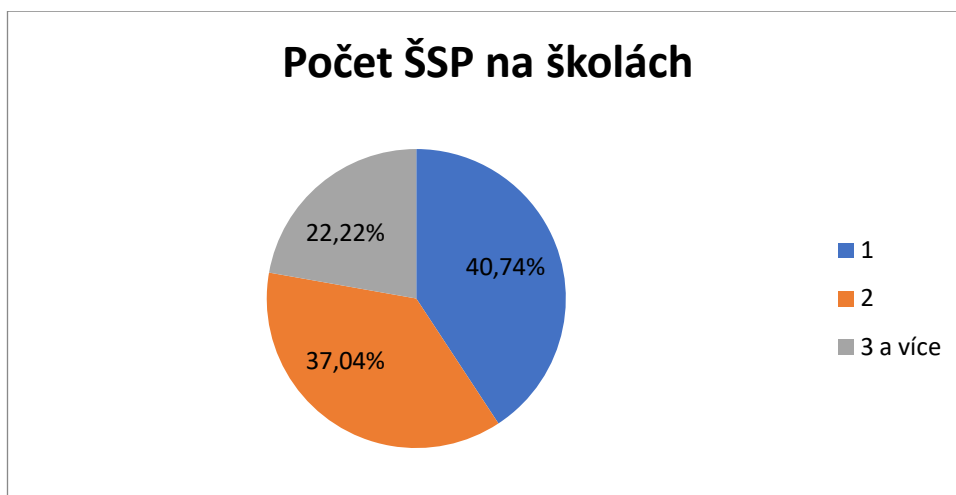
Graf 4 Rozdělení respondentů ŠSP podle počtu žáků na škole

Vzhledem k velikosti škol z předchozího grafu je patrné, že služby školního speciálního pedagoga využívá na jedné škole v drtivé většině více jak 40 žáků. V žádné škole nevyužilo služeb školního speciálního pedagoga méně než 10 žáků, a proto tuto možnost dále v grafu neuvádíme.



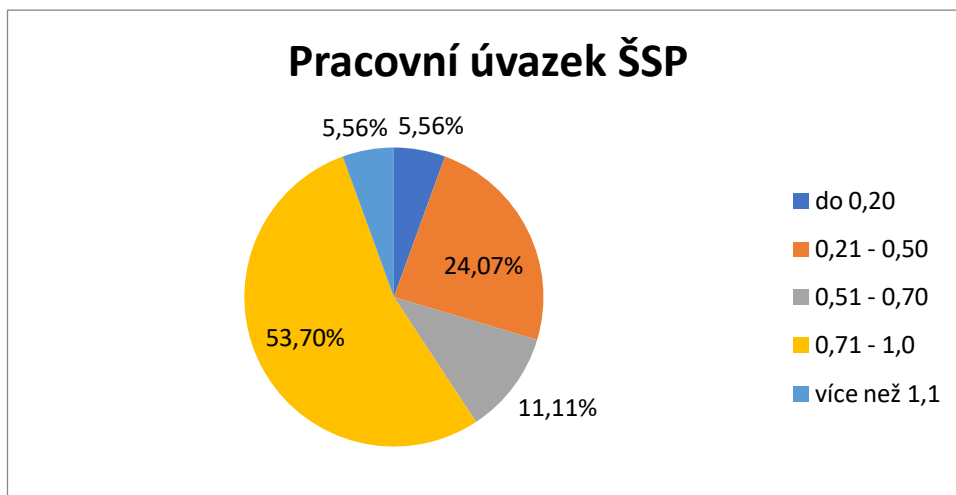
Graf 5 Rozdělení respondentů ŠSP podle počtu žáků využívajících jejich služeb

Více než polovina školních speciálních pedagogů pracuje na škole společně s dalším školním speciálním pedagogem. Jen 22 respondentů uvedlo, že na škole je přítomen pouze jeden ŠSP.



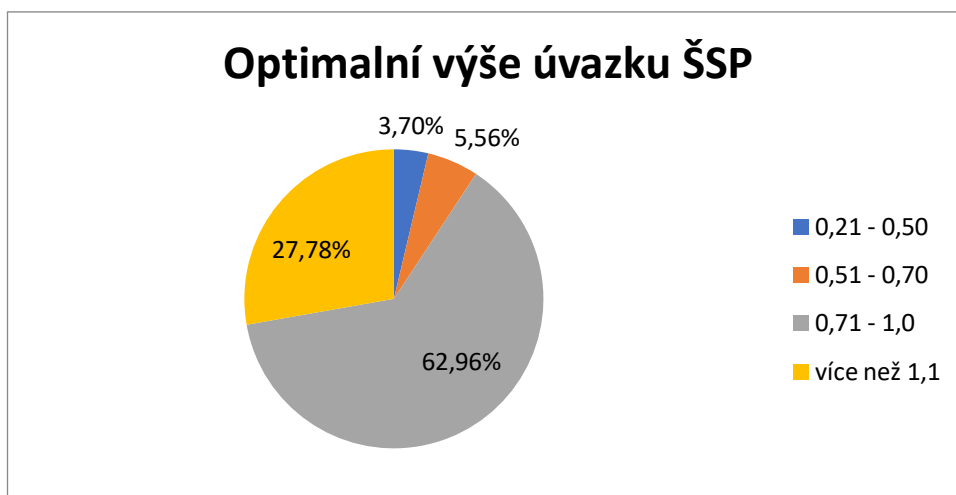
Graf 6 Rozdělení respondentů ŠSP podle jejich zastoupení na jednotlivých školách

Více než polovina dotazovaných školních speciálních pedagogů (29) pracuje ve škole na 0,71 – 1,0 úvazku. Šest ŠSP pracuje na 0,51 - 0,70 úvazku, třináct ŠSP pracuje na 0,21 – 0,50 úvazku, tři ŠSP do 0,20 úvazku a tři ŠSP pracují dokonce na více jak jeden úvazek.



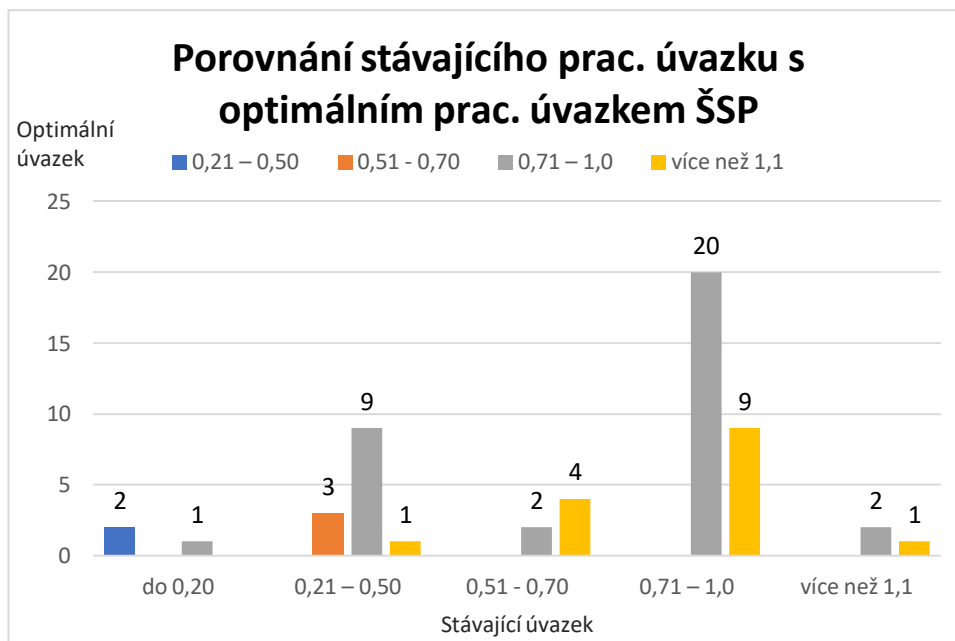
Graf 7 Rozdělení respondentů ŠSP podle pracovního úvazku pojícího se s prací ŠSP

V následujícím grafu uvádí ŠSP ideální výši svého pracovního úvazku. Úvazek do 0,20 nikdo nepovažoval za optimální.



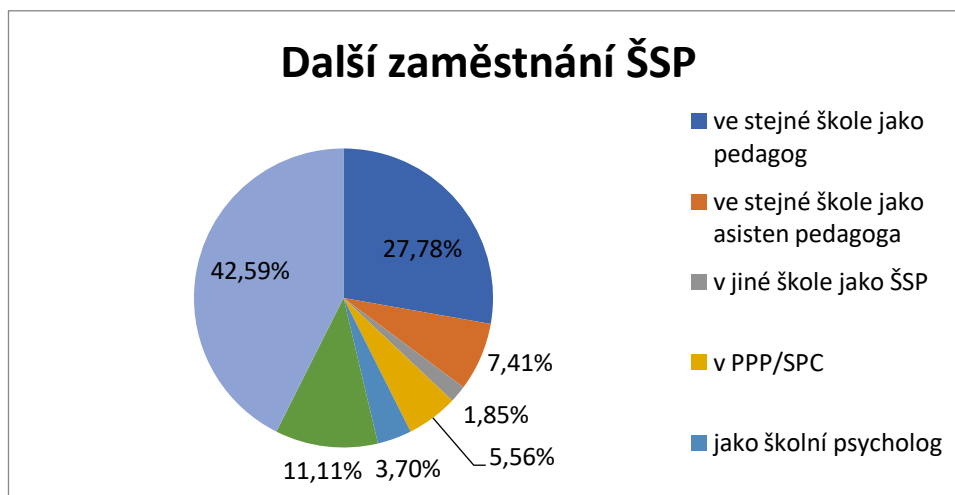
Graf 8 Rozdělení respondentů ŠSP podle optimální výše úvazku na jejich škole

Z výzkumu vyplývá, že všichni školní speciální pedagogové, kteří mají pracovní úvazek do 0,70 (22), by uvítali úvazek vyšší, než dosud mají, jak je zřejmé z následujícího grafu, kde je porovnán stávající pracovní úvazek s optimálním z pohledu ŠSP.



Graf 9 Porovnání respondentů ŠSP podle stávajícího pracovního úvazku s úvazkem optimálním

Mimo svůj úvazek školního speciálního pedagoga pracovali respondenti (15) nejvíce ve stejné škole jako pedagog, čtyři pracovali ve stejné škole jako asistenti pedagoga, tři pracovali jako speciální pedagog v PPP nebo SPC, dva pracovali jako školní psychologové a jeden pracoval jako ŠSP na jiné škole. Zbytek respondentů měli buď celý úvazek jako ŠSP a nebo pracovali v jiném oboru.



Graf 10 Rozdělení respondentů ŠSP podle práce, kterou vykonávají mimo svůj úvazek ŠPS

Následující otázky dotazníku se zaměřuje na výzkumnou část práce. V první otázce se ptáme, co by podle dotazovaných ŠSP znamenalo rozšíření kompetencí školního poradenského pracoviště o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky. Kromě níže

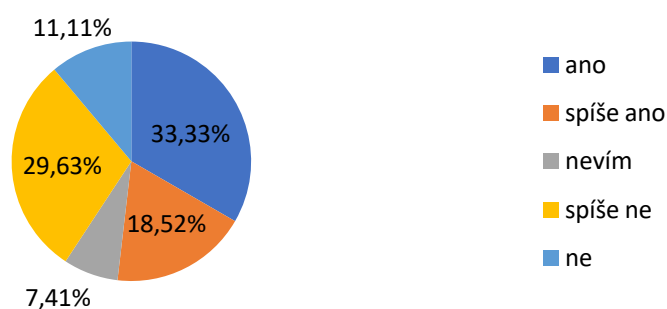
uvedených možností zde byl také prostor na vlastní návrhy ŠSP. Tyto návrhy jsou zahrnuty do kolonky „jiná“ a jednalo se o: nutnost dalšího proškolení ŠSP ohledně školní zralosti, zabránění neúspěšnému startu do ZŠ, jednotnost s vedením v procesu přijímání dětí. Zde byla zmíněna problematika ekonomické situace školy, kdy je někdy vedení nuceno z důvodu menšího počtu dětí přijmout i ty, které k nástupu do školy nevykazují potřebnou zralost. Dále zjednodušení celého procesu odkladu školní docházky a zvýšení administrativní zátěže. Avšak z výzkumu vyplynulo, že rozšíření kompetencí přineslo spíše kladné výsledky a respondenti vybírali z následujících možností:



Graf 11 Názory ŠSP na přínos rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

Po zhodnocení přínosu rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky se ŠSP vyjádřili, zda by se touto možností souhlasili či nesouhlasili. 28 respondentů by s rozšířením souhlasilo, 22 by nesouhlasilo a 4 ŠSP odpověděli „nevím“. Z uvedeného vyplývá, že se nepotvrdila domněnka, že by o rozšíření tohoto typu kompetencí stála výrazná většina ŠSP.

Názor na návrh rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

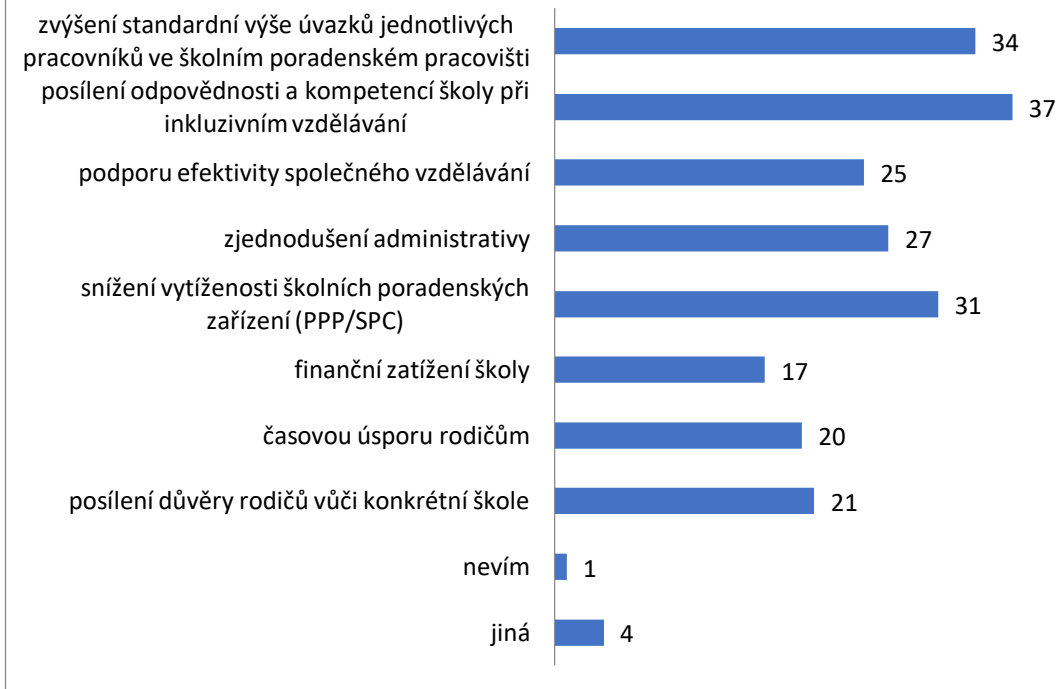


Graf 12 Rozdělení respondentů ŠPP podle souhlasu či nesouhlasu s rozšířením kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

Dále se také ptáme, co by podle dotazovaných ŠPP znamenalo rozšíření kompetencí školního poradenského pracoviště o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření. V kolonce „jiná“ jsou zahrnuty odpovědi: zvýšení administrativní zátěže ŠPP, zvýšení efektivity poskytování PO, ušetření státních financí. Existuje zde ale potenciální riziko v případě, že by se škola chtěla z nějakého důvodu zbavit dítěte, které je náročnější na výuku a pedagogický přístup. V tomto případě může být postrádána možnost posouzení neutrální stranou.

I zde respondenti odpovídali z mnoha kladných odpovědí.

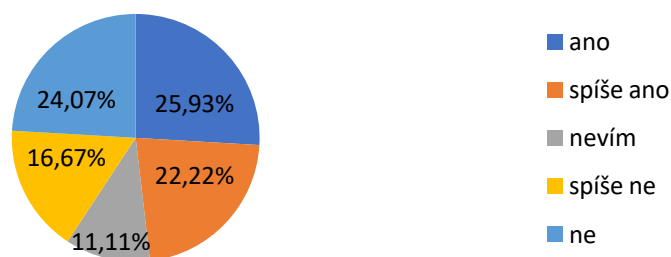
Rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení



Graf 13 Názory ŠSP na přínos rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO

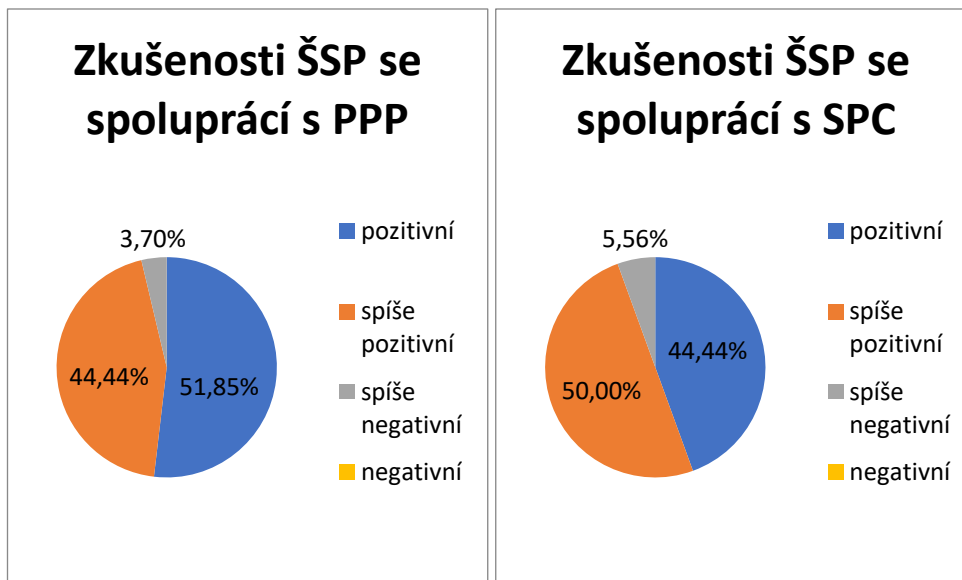
Avšak po zhodnocení přínosu rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení s tímto rozšířením, již souhlasilo jen 26 školních speciálních pedagogů, 22 nesouhlasilo a 6 vybralo možnost „nevím“. V tomto případě je vysoká četnost odpovědi „nevím“ pravděpodobně způsobena nedostatkem informací ŠSP o tom, co všechno by toto rozšíření kompetencí znamenalo.

Názor na návrh rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO



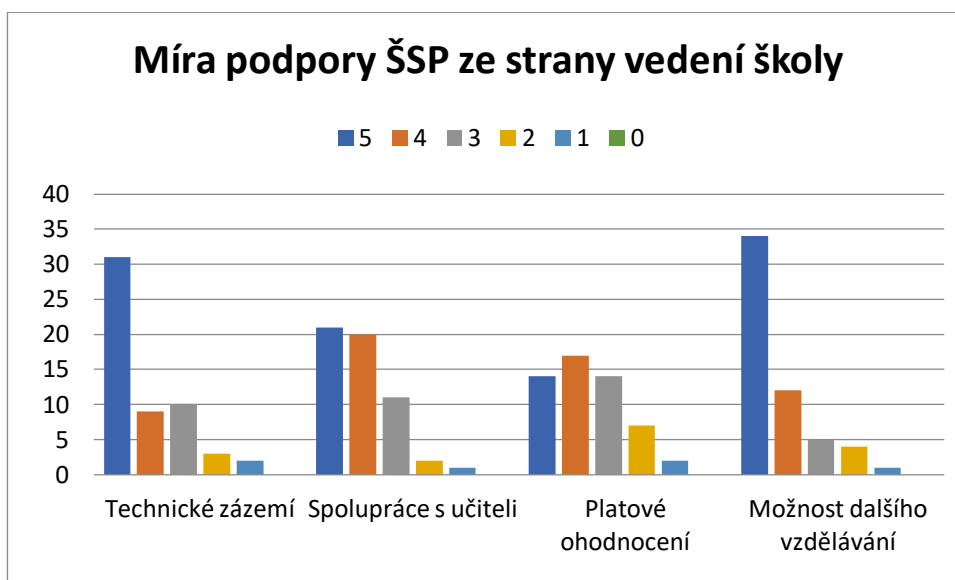
Graf 14 Rozdělení respondentů ŠSP podle souhlasu či nesouhlasu s rozšířením kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO

V této části dotazníku jsme zjišťovali zkušenosti ŠSP se spoluprací s PPP a SPC. Očekávali jsme více respondentů s negativními zkušenostmi, které bychom mohli porovnat podle vztahu k zvýšení kompetencí ŠPP, avšak téměř všichni ŠSP mají pozitivní nebo spíše pozitivní zkušenosti s touto spoluprací.



Graf 15 Rozdělení respondentů ŠSP podle zkušenosti v oblasti spolupráce s PPP a SPC

Speciální pedagogové uvádějí, že spolupráce a vstřícná pomoc ze strany školy je výborná – výjimku tvoří spokojenost s výší finančního ohodnocení. Z hlediska budoucnosti se dá tedy očekávat pozitivní rozvoj pozice ŠSP.



Graf 16 Rozdělení respondentů ŠSP podle míry podpory ze strany vedení školy

Poslední otázka dotazníku byla dobrovolná a zodpovědělo ji 44 respondentů. Ptali jsme se, jaký je podle Vás nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají. Nejvíce speciálních pedagogů (10) se podle odpovědí potýká s problémem neangažovanosti rodičů. Rodiče mají málo času nebo je s nimi nemožná domluva, s dětmi doma pravidelně neprocvičují a spoléhají na reedukaci a doučování ŠSP. Dále ŠSP vidí problém v množství administrativní zátěže (9), která je na úkor přímé práce s klienty. Nedostatečnou časovou dotaci vnímá jako problém osm ŠSP. Buď se časová dotace nerozkládá rovnoměrně na potřebné úkony anebo čas v rámci úvazku chybí úplně. Šest respondentů uvedlo problém s výší úvazku, platovým ohodnocením a s nejasným vymezením kompetencí ŠSP v rámci školského systému anebo s nízkou mírou kompetencí ŠSP. Čtyři ŠSP se setkali s problematickou výukou cizinců bez znalostí českého jazyka. Podle nich chybí vhodně vypracovaná organizace výuky pro tyto žáky. Respondenti dále uváděli zvyšování počtu žáků se specifickými poruchami učení, s poruchami chování (3), v hraničním pásmu intelektu (3), s mentálním postižením (3), se špatnými návyky (3) - vandalismus, užívání návykových látek, nadužívání chytrých mobilů, nezájem o čtení, s nímž souvisí snižující se slovní zásoba dětí a klesající komunikační dovednosti některých žáků. Jako ostatní problémy byly pedagogy uváděny: omezené prostory školy (2), vysoký počet žáků ve třídách, vstup nezralých dětí do ZŠ (například s přetrvávající dyslálií), neustále se měnící a nejasná legislativa (3), špatná spolupráce s PPP, neodbornost a neochota učitelů spolupracovat a absence volných hodin žáků pro hodiny Speciálně pedagogické péče.

3.6 Výsledky testování hypotéz

Pro potvrzení či zamítnutí stanovených hypotéz byla využita metoda statistického testování formou testu nezávislosti Chí – kvadrát.

H1 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

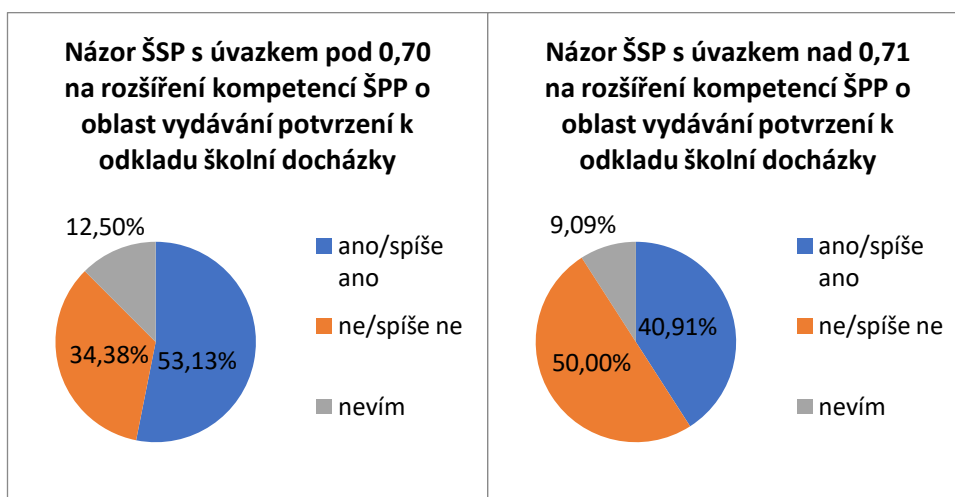
- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **je statisticky významný** rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

V testu nezávislosti Chí – kvadrát je vypočítaná hodnota nižší (0,030) než kritická hodnota (3,841) na hladině statistické významnosti 0,05. Z uvedeného důvodu nulovou hypotézu přijímáme a odmítáme alternativní hypotézu.

	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Součet
Úvazek 0,70 a nižší	11	9	20
Úvazek 0,71 a vyšší	17	13	30
Součet	28	22	50

Tabulka 1 Pozorované četnosti k testování hypotézy 1



Graf 17 Rozdělení respondentů ŠSP podle úvazku a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

Závěr: Hypotéza 1 nebyla přijata. Z uvedeného důvodu je možno konstatovat, že mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem neexistuje statisticky významný rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

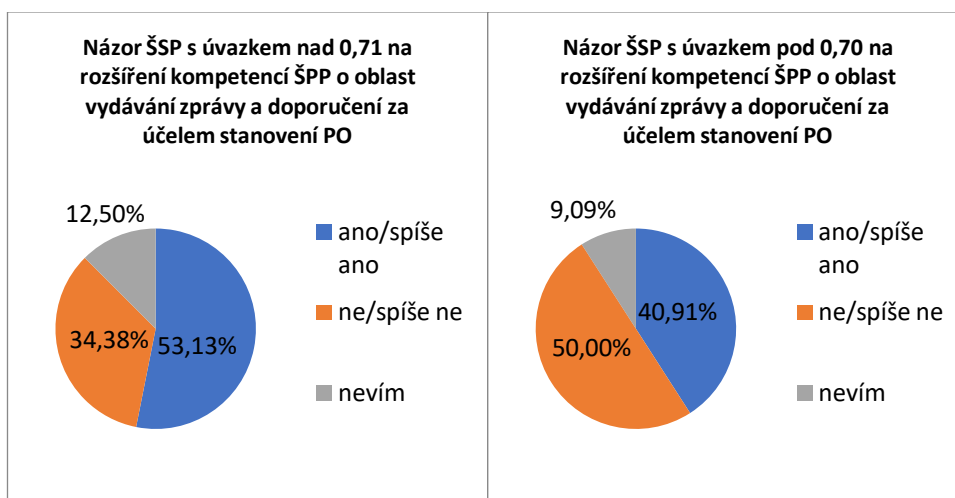
H2 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

V testu nezávislosti χ^2 – kvadrát je vypočítaná hodnota nižší (0,614) než kritická hodnota (3,841) na hladině statistické významnosti 0,05. Z uvedeného důvodu nulovou hypotézu přijímáme a odmítáme alternativní hypotézu.

	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Součet
Úvazek 0,70 a nižší	9	11	20
Úvazek 0,71 a vyšší	17	11	28
Součet	26	22	48

Tabulka 2 Pozorované četnosti k testování hypotézy 2



Graf 18 Rozdělení respondentů ŠSP podle úvazku a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO

Závěr: Hypotéza 2 nebyla přijata. Z uvedeného důvodu je možno konstatovat, že mezi školními speciálními pedagogy s vyšším a nižším úvazkem neexistuje statisticky významný rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

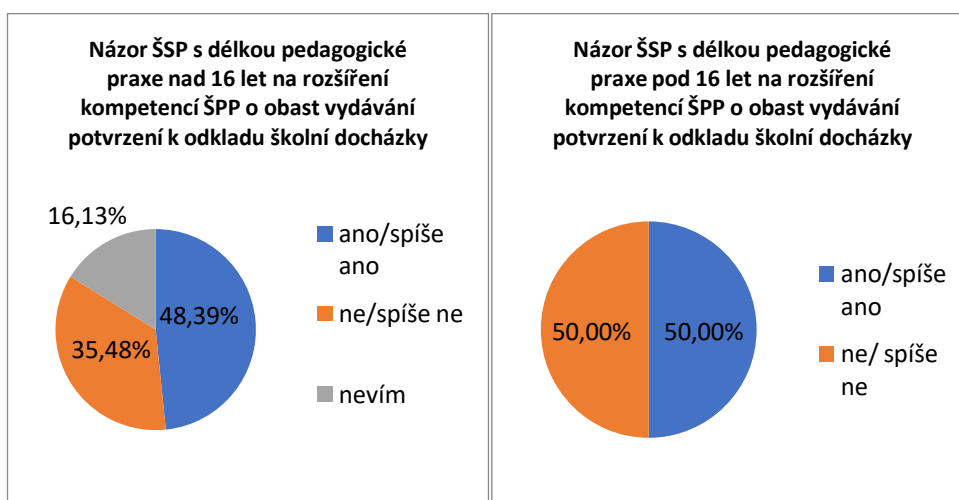
H3 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky.

V testu nezávislosti χ^2 – kvadrát je vypočítaná hodnota nižší (0,047) než kritická hodnota (3,841) na hladině statistické významnosti 0,05. Z uvedeného důvodu nulovou hypotézu přijímáme a odmítáme alternativní hypotézu.

	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Součet
Praxe 15 let a méně	12	11	23
Praxe 16 let a více	16	11	27
Součet	28	22	50

Tabulka 3 Pozorované četnosti k testování hypotézy 3



Graf 19 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

Závěr: Hypotéza 3 nebyla přijata. Z uvedeného důvodu je možno konstatovat, že mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe neexistuje statisticky

významný rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky

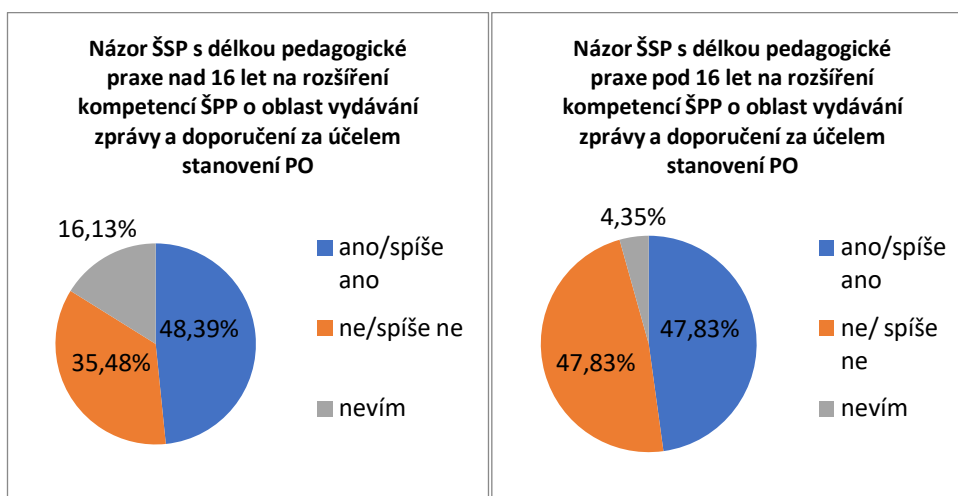
H4 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe existuje rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

- H0 Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **není statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.
- HA Mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe **je statisticky významný rozdíl** v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

V testu nezávislosti χ^2 – kvadrát je vypočítaná hodnota nižší (0,059) než kritická hodnota (3,841) na hladině statistické významnosti 0,05. Z uvedeného důvodu nulovou hypotézu přijímáme a odmítáme alternativní hypotézu.

	ano/spíše ano	ne/spíše ne	Součet
Praxe 15 let a méně	11	11	22
Praxe 16 let a více	15	11	26
Součet	26	22	48

Tabulka 4 Pozorované četnosti k testování hypotézy 4



Graf 20 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO

Závěr: Hypotéza 4 nebyla přijata. Z uvedeného důvodu je možno konstatovat, že mezi školními speciálními pedagogy s vyšší a nižší délkou pedagogické praxe neexistuje statisticky významný rozdíl v oblasti názoru na rozšíření kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO.

ZÁVĚR

Hlavním cílem byl výzkum vybraných determinantů práce školního speciálního pedagoga v primárním vzdělávání s ohledem na možnosti rozšíření jejich kompetencí v kontextu soudobých výzev inkluzivního vzdělávání. V souladu s hlavním cílem byly zpracovány tyto dílčí cíle: zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky, zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření, zjistit zkušenosti školních speciálních pedagogů se spoluprací se SPC/PPP a identifikovat nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají. Na základě uvedených výzkumných cílů byly stanoveny čtyři statistické hypotézy, jejichž cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi názory speciálních pedagogů v závislosti na délce jejich úvazku a délce praxe.

Do výzkumného šetření se zapojilo 54 školních speciálních pedagogů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Zároveň byly do tohoto šetření vybrány školy, kde byla zřízena přímá podpora školského poradenského pracoviště včetně školního psychologa. Pro tento vzorek ŠSP byl vytvořen dotazník, jehož první část mapuje demografické údaje respondentů, druhá – hlavní část dotazníku se vztahuje k cílům této práce. Výsledky šetření byly prezentovány pomocí tabulek a grafů, stanovené hypotézy byly ověřeny pomocí chí-kvadrát testu.

Cíl 1 - zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky – se podařilo naplnit. Speciální školní pedagogové se v 51,85 % vyjádřili kladně, tzn., že by většinou o tuto možnost rozšíření měli zájem. Domnívali jsme se, že by toto rozšíření ŠSP uvítali společně s navýšením pracovního úvazku nebo existuje vzájemná závislost mezi kladným postojem k rozšíření a délkou pedagogické praxe, avšak testování hypotéz prokázalo, že mezi sledovanými jevy není žádný statisticky významný vztah.

Cíl 2 - zjistit názory školních speciálních pedagogů na možnost rozšíření jejich kompetencí o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření – kladně se vyjádřilo již jen 48,15 % respondentů. Z uvedeného vyplývá, že zavedení tohoto opatření by se neseťkalo s většinovým přijetím. Výzkumný předpoklad byl podobný jako u cíle 1, domnívali jsme se, že tuto možnost ŠSP budou preferovat pedagogové přímo úměrně

k délce své pedagogické praxe a délce pracovního úvazku. Avšak ani zde nebyly tyto hypotézy potvrzeny.

Cíl 3 - zjistit zkušenosti školních speciálních pedagogů se spoluprací se SPC/PPP – předpokládali jsme, že ŠSP s negativní zkušeností s PPP a SPC budou více preferovat rozšíření kompetencí školního poradenského pracoviště, avšak výzkum tento předpoklad nepotvrdil. Z odpovědí speciálních pedagogů vyplývá, že negativní zkušenost mají pouze 3,7 % (2 osoby) u PPP a 5,56 % (3 osoby) u SPC. U tak nízkého procenta respondentů jsme tedy již s tímto předpokladem dále nepracovali.

Cíl 4 - identifikovat nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají – největší počet respondentů zmiňuje nedostatečnou angažovanost ze strany rodičů, dále množství administrativní zátěže kladené na ŠSP, nedostatečnou časovou dotaci určenou na samotnou práci s klienty, na což navazuje další nejčastěji uváděný problém, kterým je nedostatečná délka školou nabízeného pracovního úvazku. Tento problém potvrzuje původní domněnku, která byla hlavním důvodem výzkumu popsaného v této bakalářské práci – a to možnost zvýšit pracovní úvazek speciálního pedagoga pomocí rozšíření kompetencí ŠPP. Další podněty, které byly ze strany speciálních pedagogů zmíněny jako nejzávažnější problém, nabízejí prostor pro další výzkum v této oblasti, zejména problematika nejasnosti vymezení kompetencí ŠSP (jeden z respondentů např. uváděl, že kompetence a pozice ŠSP není stále dostatečně srozumitelně ukotvena v zákoníku práce), kterým bychom se ráda věnovala v navazující diplomové práci.

Tato práce by mohla posloužit jako základ k dalšímu zkoumání vedoucímu ke zjednodušení a zefektivnění spolupráce mezi školským poradenským pracovištěm, PPP, SPC a konečným uživatelem služby, jímž je žák a jeho zákonný zástupcem. V současné době zabírají velkou část časové dotace úvazku speciálního pedagoga administrativní činnosti, jež by mohly být řešeny jiným způsobem, a tím by se uvolnil prostor pro individuální práci s žákem, ke které je speciální pedagog povolán primárně.

SEZNAM ZKRATEK

IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrné opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠSP	školní speciální pedagog

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Pozorované četnosti k testování hypotézy 1</i>	36
<i>Tabulka 2 Pozorované četnosti k testování hypotézy 2</i>	37
<i>Tabulka 3 Pozorované četnosti k testování hypotézy 3</i>	38
<i>Tabulka 4 Pozorované četnosti k testování hypotézy 4</i>	39

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů ŠSP	26
Graf 2 Rozdělení souboru respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe speciálního pedagoga ...	26
Graf 3 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky trvání pozice ŠSP na jejich škole	27
Graf 4 Rozdělení respondentů ŠSP podle počtu žáků na škole	27
Graf 5 Rozdělení respondentů ŠSP podle počtu žáků využívajících jejich služeb	28
Graf 6 Rozdělení respondentů ŠSP podle jejich zastoupení na jednotlivých školách	28
Graf 7 Rozdělení respondentů ŠSP podle pracovního úvazku pojícího se s prací ŠSP	29
Graf 8 Rozdělení respondentů ŠSP podle optimální výše úvazku na jejich škole	29
Graf 9 Porovnání respondentů ŠSP podle stávajícího pracovního úvazku s úvazkem optimálním	30
Graf 10 Rozdělení respondentů ŠSP podle práce, kterou vykonávají mimo svůj úvazek ŠPS	30
Graf 11 Názory ŠSP na přínos rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky	31
Graf 12 Rozdělení respondentů ŠSP podle souhlasu či nesouhlasu s rozšířením kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky	32
Graf 13 Názory ŠSP na přínos rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO	33
Graf 14 Rozdělení respondentů ŠSP podle souhlasu či nesouhlasu s rozšířením kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO	33
Graf 15 Rozdělení respondentů ŠSP podle zkušenosti v oblasti spolupráce s PPP a SPC	34
Graf 17 Rozdělení respondentů ŠSP podle míry podpory ze strany vedení školy	34
Graf 18 Rozdělení respondentů ŠSP podle úvazku a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky	36
Graf 19 Rozdělení respondentů ŠSP podle úvazku a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO	37
Graf 20 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání potvrzení k odkladu školní docházky	38
Graf 21 Rozdělení respondentů ŠSP podle délky pedagogické praxe a podle názoru na rozšíření kompetencí ŠPP o oblast vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO	39

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M., BOČKOVÁ B., et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
2. BAŠTECKÁ, B., a kol. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha: Porál, 2003, 420 s. ISBN 80-7178-735-3.
3. ČIS (2006). *Co je supervize* [online]. Publikováno 2006 [cit. 23.2.2020]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>.
4. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 123 s. ISBN 8086856054.
5. HAWKINS, P. a SHONET, R. *Supervision in the Helping Professions*, 4th edition. Maidenhead: Open University Press, 2012. ISBN-13: 978-0-33-524311-2 (pb).
6. JESENSKÝ, J. *Integrace-znamení doby*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. Folia paedagogica specialit, 214 s. ISBN 8071846910.
7. KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka s SVP*. 1. vyd. Praha: Raabe, Dobrá škola, 2016, 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
8. CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016, 254s. ISBN 978-80-247-5326-3.
9. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. vyd. 7., V Portálu 6. Autor úvodu Jiřina ŠIKLOVÁ. Praha: Portál, 2013, 147 s. ISBN 978-80-262-0528-9.
10. KROUPOVÁ, K. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
11. KRÍVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.
12. KUCHARSKÁ, A., a kol. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013, 224s. ISBN 978-80-262-0497-8.
13. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, M., a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických 109 pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-036-7. Dokument ve formátu PDF. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39007?highlightWords=metodika+pr%C3%A1ce>.
14. POTMĚŠILOVÁ, P. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 216 s. ISBN 978-80-244-4127-6.
15. RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagog jako profese*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 131 s. ISBN 978-80-244-5468-9.
16. LECHTA, V., a kol. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
17. LECHTA, V. ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

18. MŠMT (2020). *Podpůrná opatření* [online]. MŠMT. © 2013-2020 [cit. 11.02.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>.
19. NÚV (2019b). *Střediska výchovné péče (SVP)*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání. ©2011-2020 [cit. 23.2.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologickeporadenstvi/strediska-vychovne-pece>.
20. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1. vyd. Praha: WoltersKluwer, 2016, 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
21. ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Společenské aspekty inkluze*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1.
22. URBANOVSKÁ, E., KUSÁK, P. Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Sborník příspěvků. Olomouc: UP, 2005, 127 s. ISBN 80-244-1228-4.
23. ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, 128 s. ISBN 80-86429-36-9.
24. WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, 502 s. ISBN 80-7315-083-2.
25. ZAPLETALOVÁ, J., a kol. *Koncepce poskytování poradenských služeb ve školách v ČR. KA 1: Inovace koncepčních dokumentů (vymežujících školní poradenské služby), RAMPS – VIP II*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. [online]. [cit. 12.3.2020]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/inovace-koncepcnich-a-metodickyhdokumentu-vymezuujicich>

Legislativní dokumenty:

- Usnesení č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky, v původním znění, účinném od 1.1.1993
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v původním znění, účinném od 1.9.2016.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v původním znění, účinném od 1.1.2005.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Příloha 2 Dotazník pro školní speciální pedagogy

Příloha 1 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Zdroj: Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

IV. Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

1. Podílí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence.
2. Komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci.

IV.I. Diagnostika a depistáž

1. Spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání dle potřeb a možností školy a školního poradenského pracoviště.
2. Vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a zařazení do vhodného preventivního, zejména stimulačního, nebo intervenčního programu.
3. Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.
4. Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovené druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností.
5. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní, dále speciálně pedagogická diagnostika, zejména při vzdělávacích problémech žáků, pro navazující intervence ve školním prostředí, speciálně pedagogická diagnostika předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
6. Speciálně pedagogická a etopedická diagnostika při výchovných problémech, stanovení intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy.
7. Screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

IV.II. Konzultační, poradenské a intervenční práce

1. Intervenční podpora při realizaci plánu pedagogické podpory.
2. Dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálně pedagogická péče za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se žákem s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
3. Dlouhodobá i krátkodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se skupinami žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
4. Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy.
5. Průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle potřeby navržení a realizace úprav.
6. Preventivní intervenční programy v oblasti školního neúspěchu/výchovných problémů s uplatněním speciálně pedagogických/etopedických přístupů.
7. Participace na kariérovém poradenství - volba vzdělávací dráhy žáka, individuální provázení žáka.
8. Úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
9. Individuální konzultace pro rodiče, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodiči žáka/zákonnými zástupci.
10. Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb.
11. Speciálně pedagogické přístupy při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.
12. Konzultace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení.

IV.III. Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

1. Příprava a průběžná úprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.
2. Metodická pomoc třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
3. Metodické činnosti pro další pedagogické pracovníky školy - specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně speciálních vzdělávacích potřeb, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
4. Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika jejich vzniku.
5. Kooperace s pedagogickými pracovníky školy zajišťujícími poradenské služby.
6. Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
7. Participace na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
8. Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.
9. Besedy a osvěta zejména zákonným zástupcům.

Příloha 3 Dotazník pro školní speciální pedagogy

Vážení speciální pedagogové,

jsem studentka University Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika – intervence. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který se snaží zmapovat práci školního speciálního pedagoga a zjistit, zda by bylo možné delegovat určité povinnosti Školních poradenských zařízení (PPP, SPC) na Školního speciálního pedagoga ve spolupráci se Školním poradenským pracovištěm.

Vyplnění dotazníku Vám bude trvat 6-8 minut. Všechny údaje, které poskytnete, zůstanou anonymní a poslouží pouze pro výzkumné účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaše odpovědi a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

1. Vaše pohlaví:

- muž žena

2. Uveďte délku pedagogické praxe:

- do 5 let 6-10 11-15 16 a víc

3. Kolik žáků ZŠ má Vaše škola?

- méně než 100 101 – 250 251 – 400 401 - 600 601 a více

4. Kolik žáků ve Vaší škole využilo služeb speciálního pedagoga v minulém školním roce v rámci ZŠ?

- méně než 5 6 – 10 11 – 20 21 – 40 více než 40

5. Kolik školních speciálních pedagogů je na Vaší škole?

- 1 2 3 a více

6. Jaký máte pracovní úvazek, který se pojí s prací speciálního pedagoga?

- do 0,20 0,21 – 0,50 0,51 - 0,70 0,71 – 1,0 více než 1,1

7. Mimo svůj úvazek školního speciálního pedagoga pracuji:

- ve stejné škole jako pedagog v PPP/ SPC
 ve stejné škole jako asistent pedagoga jinde, jako _____
 ve stejné škole jako _____ nikde
 v jiné škole jako speciální pedagog

8. Uveďte, jaký by podle Vás měla být optimální (ideální) výše pracovního úvazku školního speciálního pedagoga na vaší škole?

- do 0,20 0,21 – 0,50 0,51 - 0,70 0,71 – 1,0 více než 1,1

9. Jak dlouho je ve Vaší škole pozice speciálního pedagoga:

- méně než 1 rok 2 až 3 roky 4 až 6 let 7 a více let nevím

10. Rozšíření kompetencí Vašeho školního poradenského pracoviště o oblast vydávání **potvrzení k odkladu školní docházky** by podle Vás znamenalo: (výběr z více možností)

- zvýšení standardní výše úvazků jednotlivých pracovníků ve školním poradenském pracovišti
- posílení odpovědnosti školy při zápise dítěte do prvního ročníku
- snížení vytíženosti školního poradenského zařízení PPP/SPC
- finanční zatížení školy
- časovou úsporu rodičům
- posílení důvěry rodičů vůči škole
- nevím
- jiné _____

11. Souhlasili byste s návrhem na rozšíření kompetencí školního poradenského pracoviště o oblast vydávání **potvrzení k odkladu školní docházky**?

- ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- ne

12. Rozšíření kompetencí Vašeho školního poradenského pracoviště o oblast vydávání **zprávy a doporučení** za účelem stanovení podpůrných opatření by podle Vás znamenalo:(výběr z více možností)

- zvýšení standardní výše úvazků jednotlivých pracovníků ve školním poradenském pracovišti
- posílení odpovědnosti a kompetencí školy při inkluzivním vzdělávání
- podporu efektivity společného vzdělávání
- zjednodušení administrativy
- snížení vytíženosti školních poradenských zařízení (PPP/SPC)
- finanční zatížení školy
- časovou úsporu rodičům
- posílení důvěry rodičů vůči konkrétní škole
- nevím
- jiné _____

13. Souhlasili byste s návrhem na rozšíření kompetencí školního poradenského pracoviště o oblast vydávání **zprávy a doporučení**?

- ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- ne

14. Jaké jsou Vaše zkušenosti v oblasti spolupráce s PPP:

- pozitivní
- spíše pozitivní
- spíše negativní
- negativní

15. Jaké jsou Vaše zkušenosti v oblasti spolupráce se SPC:

- pozitivní
- spíše pozitivní
- spíše negativní
- negativní

16. Uveďte míru podpory ze strany vedení školy: (5 - vysoká/0 - žádná)

Technické zázemí:

Spolupráce s učiteli: 5 4 3 2 1 0

Platové ohodnocení: 5 4 3 2 1 0

Možnost dalšího vzdělávání: 5 4 3 2 1 0

5 4 3 2 1 0

17. Jaký je podle Vás nejzávažnější problém, se kterým se nyní školní speciální pedagogové potýkají?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Bartíková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Školní speciální pedagog v primárním vzdělávání
Název v angličtině:	Special education teacher for primary level of basic school
Anotace práce:	Účelem této bakalářské práce je zjištění, zda by bylo možné delegovat určité povinnosti speciálních pedagogů v PPP na školní speciální pedagogy. Práce obsahuje teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části je představen aktuální systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, školských poradenských služeb a profese školního speciálního pedagoga. Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu uskutečněného pomocí dotazníkového šetření určeného pro školní speciální pedagogy.
Klíčová slova:	inkluzivní vzdělávání, školní speciální pedagog, školské poradenské služby, primární vzdělávání
Anotace v angličtině:	The aim of this bachelor thesis is verifying of a possibility of delegating certain responsibilities of special education teachers working in educational psychology counseling centers to special education teachers working in basic schools. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part introduces the current system of education of students with special needs, school counseling services and the profession of a special education teacher. The empirical part presents the results of a

	quantitative research which was carried out by means of a questionnaire survey designated for teachers and special education teachers specifically.
Klíčová slova v angličtině:	inclusive education, special education teacher, school counseling services, primary level of basic school
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga Příloha 2 Dotazník pro školní speciální pedagogy
Rozsah práce:	55
Jazyk práce:	Český jazyk