

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Náplň práce školního speciálního pedagoga

Job description of school special educator

Bc. Kateřina Hanslová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy

Studijní obor: Český jazyk – speciální pedagogika

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Náplň práce školního speciálního pedagoga*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. dubna 2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní profesorce PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné rady při psaní diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a v neposlední řadě děkuji i své rodině za bezmeznou podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá činnostmi školního speciálního pedagoga na běžné základní škole. Zajímá se o jeho pozici a roli ve škole, kompetence či náplň práce, i o to jak se k jeho působení na škole staví ostatní pedagogičtí pracovníci. V teoretické části práce je vymezeno legislativní ukotvení profese „speciální pedagog“ a celého systému vzdělávání, dále práce charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a přibližuje jejich podpůrná opatření, která jsou těmto žákům oporou v současném společném vzdělávání. Vymezuje metody a formy práce, které jsou při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejvhodnější. Práce také poskytuje vhled do poradenského systému a jeho specifik s důrazem na fungování školského poradenského pracoviště. Empirická část práce je složena ze smíšeného výzkumu. Je postavena na vyhodnocení dotazníkového šetření, které zkoumá názory pedagogů na práci školského poradenského pracoviště a především názory na pozici speciálního pedagoga ve škole. Dotazníky byly rozdány pedagogům a asistentům pedagoga a ptaly se jich, jaké přínosy a nedostatky vidí v práci školního speciálního pedagoga, jak podle jejich názoru pracuje s žáky, jejich rodiči a ostatními pedagogy. Dotazníkové šetření doplňuje rozhovor se speciální pedagožkou, který nabízí na sledovanou problematiku názor pracovníka školního poradenského pracoviště.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní speciální pedagog, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, společné vzdělávání, poradenský systém, diferenciacce, individualizace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the activities of a special educator at a regular elementary school. Thesis is interested in his position and role in the school, his competence or job description and how other pedagogical staff treat his work at the school. The theoretical part of the thesis defines the legislative anchoring of the profession of special educator and the whole system of education. The thesis defines the methods and forms of work that are most suitable in the education of pupils with special educational needs. The thesis also provides an insight into the consulting system and its specifics with an emphasis on the functioning of the school consulting centre. The empirical part of the thesis consists of mixed research. It is based on the evaluation of a questionnaire survey, which examines the opinions of teachers on the work of the school consulting centre and above all opinions on the position of a special teacher at the school. The questionnaires were distributed to teachers and teacher assistants and asked what benefits and shortcomings they see in the work of the school special educator and how they think they work with pupils, their parents and other teachers. The questionnaire survey is supplemented by an interview with a special educator, who offers the opinion of a school consulting worker on the issue.

KEYWORDS

special educator in school, pupils with special educational needs, supportive measures, common education, consulting system, differentiation, individualization

OBSAH

Úvod	7
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Společné vzdělávání a jeho principy.....	9
1.2 Legislativní vymezení vzdělávání	12
1.3 Poradenský systém a jeho specifika.....	18
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	25
2.1 Specifika přístupů v inkluzivním vzdělávání.....	25
2.2 Žák se specifickými poruchami učení a žák s ADHD/ADD	27
2.3 Žák s lehkým mentálním postižením	30
2.4 Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami a žák s odlišným mateřským jazykem.....	32
3 Přístupy a strategie v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	36
3.1 Školní speciální pedagog a jeho postavení v edukaci.....	36
3.2 Podpůrná opatření a jejich specifika	38
3.3 Metody a formy vzdělávání	42
3.4 Alternativní přístupy v edukaci.....	44
4 Význam práce školního speciálního pedagoga.....	49
4.1 Cíle diplomové práce a metodologie šetření.....	49
4.2 Charakteristika sledovaného šetření a technik šetření	50
4.3 Interpretace výsledků šetření	51
4.4 Závěry výzkumného šetření.....	69
Závěr.....	75
Shrnutí	77

Summary.....	78
Seznam použitých informačních zdrojů	79
Seznam tabulek a grafů.....	85
Seznam příloh	86

ÚVOD

Školní prostředí je velmi rozmanité a musí se přizpůsobovat vzdělávání žáků, kteří jsou jedinečné osobnosti. Každý žák je jiný, ať už ve svém vzdělávání pomoc potřebuje či nepotřebuje. V současném trendu společného vzdělávání je práce speciálního pedagoga na škole čím dál potřebnější. Pomáhá se zařazením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu žáků, kteří speciální vzdělávací potřeby nemají. Poskytuje nejen poradenské služby ve škole, ale i reedukační a stimulační péči. Je tak v každodenním blízkém kontaktu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době je na základních školách vzděláváno stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a speciální pedagog se stává stále více běžnou součástí pedagogického týmu na škole. Školní speciální pedagog je součástí rozšířené verze školního poradenského pracoviště a spolu s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a dost často také se školním psychologem se aktivně podílí na usnadnění vzdělávacího procesu žáků, kteří potřebují mírné, ale i výraznější úpravy výuky, aby se toho naučili co nejvíce a mohli se stát vzdělanou a nezávislou osobou, která je schopná uspět v životě. Kromě žáků poskytuje školní speciální pedagog poradenství zákonným zástupcům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a mezi další benefity přítomnosti speciálního pedagoga na škole patří bezesporu i pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům, kteří nemají zkušenosti se vzděláváním žáků a potřebují v procesu vzdělávání dopomoci. Na základě těchto skutečností byl stanoven hlavní cíl diplomové práce, kterým je zjistit postavení, přínos a důležitost speciálního pedagoga v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy.

Diplomová práce se ve třech teoretických kapitolách, které jsou založeny na rešerši odborné literatury zabývající se inkluzivním vzděláváním a prací školního speciálního pedagoga, zabývá principy společného vzdělávání s důrazem na organizaci základního vzdělávání včetně legislativního vymezení celého vzdělávacího systému. Dále práce charakterizuje současný poradenský systém, především činnosti pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a školních poradenských pracovišť. Další kapitola se věnuje charakteristice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti jsou v inkluzivní škole vzděláváni hlavně žáci se specifickými

poruchami učení, žáci s ADHD, žáci s lehkým mentálním postižením a žáci s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Poslední teoretická kapitola se zaměřuje na profesi školního speciálního pedagoga a jeho postavení v edukaci, charakteristiku podpůrných opatření včetně charakteristiky individuálně vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory. Dále je zde vymezen předmět speciálně pedagogické péče jako jedno z podstatných podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se též zaměřuje na metody a formy vzdělávání, které jsou při práci s výukovými obtížemi nejefektivnější a popisuje i alternativní přístupy ve vzdělávání, které v českém školství zaujímají čím dál podstatnější místo.

Empirická část diplomové práce využívá smíšeného sběru dat založeného na dotazníkovém šetření mezi oslovenými pedagogy a asistenty pedagoga. Dotazníkové šetření doplňuje rozhovor se školní speciální pedagožkou. Tento rozhovor dokresluje celkovou situaci ve společném vzdělávání a umožňuje pohled na zkoumanou problematiku z jiného úhlu, než jaký mají ostatní pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

1.1 Společné vzdělávání a jeho principy

Vzdělávání jde ruku v ruce s pojmem výchova. Souhrnně můžeme výchovu a vzdělávání označit zastřešujícím pojmem edukace. Jesenský (1995) uvádí, že úkolem edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je rozvoj sociální, kulturní a pracovní stránky osobnosti dítěte. Bartoňová a Vítková (2011) shrnují obecné podmínky, které by škola měla respektovat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní poradenské pracoviště by mělo spolupracovat se školským poradenským zařízením a učitelé zase se školním poradenským pracovištěm. Učitelé by měli být metodicky připraveni na výuku dětí s potřebou speciálních úprav ve vzdělávání, vedení školy by mělo stále zkvalitňovat odbornost pedagogických pracovníků. Škola podle doporučení školského poradenského zařízení vypracuje individuální vzdělávací plán, musí jej dodržovat a vyhodnocovat. V jejich vzdělávání by mělo být využito podpůrných opatření, vždy je nutné respektovat zdravotní stav jedince, druh, stupeň i míru postižení. Vyučující by měli podporovat nadání a talent dítěte a umožnit dítěti užívat vhodné kompenzační a relaxační pomůcky. Školský systém se v průběhu let začal proměňovat. Jedna z proměn se týká i zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Současný trend vzdělávání se týká především maximálního možného rozvoje individuálních schopností každého dítěte. Průcha (2001) říká, že se v průběhu času začal klást důraz na rovnost ve vzdělávání a odstraňování bariér všech možných povah.

Hnacím motorem změn se stala nespokojenost rodičů, pedagogů a politiků. Nespokojenost pramenila hlavně z neplnění jejich představ o optimálním rozvoji mladé generace. Školství se začalo zdokonalovat, ovšem jeho zdokonalování vyžadovalo a stále vyžaduje finanční kapacity i motivaci rodičů, učitelů, školského managementu i školské administrativy. Bez zapojení těchto subjektů by se změna v systému školství nikdy nemohla udát. Nově se středem zájmu staly dovednosti, jako je schopnost vcítit se a pomoci druhým lidem, s druhými lidmi umět komunikovat, a především vážit si odlišností a nebát se jich. Po

sametové revoluci přestala být doménou ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami oblast speciálního školství. Speciální školství pozvolna začala nahrazovat integrace do běžných typů základních škol (Nováčková, 2010). Společné vzdělávání úzce souvisí s termíny integrace a inkluze. Tyto termíny jsou v současnosti spojovány právě zejména se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozdíly mezi integrací a inkluzí jsou v mnohých případech nejasné a literatura se na jejich přesném vymezení a definování neshoduje.

Cílem integrace je začleňovat děti s postižením mezi skupinu dětí intaktních. Tento model je pro zdravotně postižené žáky možností stát se plnohodnotnými členy společnosti (Podešva, 2003). Podle Vítkové a kol. (2004) je v integraci důležité zaměřit se na celkový rozvoj osobnosti dítěte a rozvoj jeho sociálních vztahů. Dodává, že integrace nerozlišuje děti handicapované a děti intaktní. Dále Hájková se Strnadovou (2010, s. 12) ve své knize definují integraci jako „*široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře*“. Lechta (2016) vnímá integraci jako nadřazený pojem, což ostatně dokládá i mezinárodní terminologie. V publikaci z roku 2005 Hájková uvádí, že pojem integrace je spojována s konkrétními opatřeními, kdežto inkluze je chápána spíše v širším smyslu. Slowík (2007) vnímá integraci jako proces, kdy se dítě musí více přizpůsobit škole, než škola dítěti a zároveň se škola zaměřuje více na vzdělávání jednotlivce, ne celé skupiny. Slowík (2017) dále doplňuje, že se v inkluzi škola snaží přizpůsobit prostředí žákům a soustředí se více na potřeby všech vzdělávaných, než na potřeby jednotlivce. Podle Svobody a kol. (2015) je integrace vzdělávací přístup, ve kterém se vzdělávají žáci s postižením nebo znevýhodněním. Oproti tomu inkluzi vnímá jako orientaci školy pouze na děti s handicapem.

Do popředí se v dnešním školství dostává více pojem inkluze. Inkluze pochází z latinského „*inclusio*“, tedy přijetí nebo také akceptace. Bartoňová a Vítková in Pipeková (2010) uvádí, že termín inkluze se začal používat po proběhnutí konference v Salamance v roce 1994. Inkluzí se podle autorek myslí situace, ve které budou integrovány všechny děti do běžné školy. Nikolai in Slepíčková, Pančocha (2013) vidí inkluzivní vzdělávání jako snahu poskytnout všem žákům bez rozdílu a bez ohledu na rozsah speciálních potřeb co nejlepší možné vzdělání a na co nejvyšší možné úrovni. Miles in Slepíčková, Pančocha (2013) ještě dodává, že stěžejním se v inkluzivním vzdělání stává participace, tedy míra

podílení se dětí na vzdělávacím procesu, a také dostupnost vzdělávání pro všechny děti. Slowík (2016) označuje inkluzi jako nikdy nekončící proces, kde jsou si všichni lidé rovni a uvádí myšlenku, že být odlišný je normální. Inkluze ve vzdělávání je proces, ve kterém žáci s postižením mají možnost účastnit se činností společně s dětmi bez postižení. Ačkoliv se literatura v definici jednoznačně neshoduje, cílem inkluzivního vzdělávání je však podle většiny autorů vzdělávat všechny děti dohromady bez ohledu na jejich odlišnosti. Zároveň se klade důraz i na sociální adaptaci jak dítěte s postižením, tak dítěte intaktního. Lechta (2010) uvádí, že inkluze by se měla řídit heslem „*škola pro všechny*“. Resort školství si prostřednictvím společného vzdělávání klade za cíl žáky všemožně rozvíjet ve všech oblastech dětské osobnosti, ale především připravit je na svět plný různorodosti a naučit je s touto různorodostí zacházet. V literatuře se pojem inkluze označuje jako totožný se společným vzděláváním.

Podle Tannenbergerové (2016) se v současném trendu společného vzdělávání uplatňují dva vývojové stupně. První stupeň se zabývá žáky, kteří byli z výchovně vzdělávacího procesu úplně vyloučeni. Druhý stupeň inkluze směřuje ke společnému vzdělávání dětí z jedné územní oblasti bez ohledu na to, zda se mezi nimi vyskytují odlišnosti. Jejich vzdělávání pak probíhá v souladu s jejich momentálními schopnostmi, nadáním i jejich zájmy. Společné vzdělávání by tedy mělo fungovat na principu zapojení všech žáků do výuky a celého edukačního procesu. Autorka se v publikaci dále zabývá obecnými principy inkluzivního vzdělávání. Těmi nejdůležitějšími podle ní jsou:

- heterogenita;
- spolupráce;
- humanizace a demokratizace;
- otevřenost
- individualizace;
- regionalizace.

Stejně jako všechno, i inkluze má své nevýhody. Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že existuje několik důvodů, proč se zavádění inkluze do škol nemusí vždy dařit. Nejčastějším důvodem je podle autorek nedostatečná informovanost učitelů, žáků i rodičů. Často je problém především u učitelů, kteří trpí předsudky vůči společnému vzdělávání. Bohužel,

kromě nedostatečné informovanosti se stává problémem i nedostatečná odborná připravenost učitelů (Bendová, Zikl, 2011). Často se také učitelé pouze bojí neznámého (Lang, Berberichová, 1998). Hájková a Strnadová (2010) dále uvádí, že učitelé nemusí být dostatečně motivováni vedením školy k naplňování cílů inkluze. Toto také potvrzuje článek Steva Sidera (duben 2019, online) na webových stránkách The Conversation. Říká, že pokud nebude mít inkluzivní vzdělávání na škole oporu ve vedení, jsou všechny snahy o společné vzdělávání zbytečné. Bohužel, ani ředitelé škol často nevědí, o jaké druhy podpory lze žádat a jakou podporu následně mohou poskytovat pedagogům.

Polechová a kol. (2005) učitele negativně vnímající inkluzi rozřazuje do dvou kategorií. První kategorií tvoří učitelé, kteří sice nedávají svůj odpor otevřeně najevo, nejsou však ochotni vzdát se svých zažitých stereotypů ve vyučování. Druhou skupinou jsou učitelé otevřeně nesouhlasící. Tito učitelé trpí zjevným negativismem a nejsou ochotni ustoupit ze svých předsudků. Polechová ještě k těmto dvěma kategoriím přidává skupinu, která je aktivním zastáncem inkluze. Tito učitelé ji podporují a vítají. Dalším úskalím je také podle Hájkové a Strnadové (2010) nedostatek komunikace mezi školou a rodiči. Zde je důležitým faktorem navázání vzájemné spolupráce a důvěry, protože pokud rodiče věří, že škola pro jejich děti udělá vše, aby jim pomohla dosáhnout co nejvyšší úrovně vzdělání, celý proces inkluze se značně zjednoduší. K negativním důsledkům inkluze může podle autorek patřit i nepochopení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dětmi intaktními. Děti intaktní nechtějí přijmout jinakost ostatních, což může vést až k šikaně. Úkolem učitele je vytvořit pozitivní třídní klima, aby předcházel patologickým jevům.

1.2 Legislativní vymezení vzdělávání

Cílem vzdělávací soustavy v České republice je rovný přístup ve výchově a vzdělávání všech žáků. Legislativu vymezující vzdělávání vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí žák či student, který má problémy či přímo selhává ve vzdělávacím procesu a který z těchto důvodů potřebuje při svém vzdělávání zvýšenou péči. Vzdělávání těchto dětí je uvedeno v zákoně č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů, v

§ 16. Vzděláváním žáků nadaných se zabývá § 17. Konkrétním podrobnostem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje tzv. prováděcí předpis ke školskému zákonu, konkrétně vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* a její poslední novela č. 248/2019 Sb. Podle starších legislativních dokumentů je dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami taková osoba, která je zdravotně postižená či znevýhodněná, nebo osoba s odlišnými sociokulturními podmínkami. V současných novelizovaných dokumentech se od této kategorizace upouští. Postižení či znevýhodnění se stává pouze prostředkem pro nastavení vhodné podpory dítěte. Do popředí se více než diagnóza dostávají podpůrná opatření, která děti potřebují k naplnění svých potřeb a práv.

Podpůrných opatření existuje pět stupňů. Žákovi jsou poskytována bezplatně a spočívají v nezbytných úpravách podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, úpravě očekávaných výstupů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení výuky speciálně pedagogické péče, užití kompenzačních pomůcek či využití asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka (Kendíková, Vosmik, 2016).

Forma vzdělávání je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. volena na základě věku žáka a požadavků na vzdělávání, které vždy musí respektovat jeho vzdělávací potřeby. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat buď ve školách podle §16, odstavce 9 školského zákona, či v inkluzi v běžných typech základních škol. Vzdělávání žáků se přednostně uskutečňuje v běžné základní škole. Když však školské poradenské zařízení shledá, že vzhledem k potřebám žáků není vzdělávání v běžné základní škole dostačující, doporučí zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny, které jsou zřízené podle druhu znevýhodnění. V těchto zařízeních mohou být vzděláváni i žáci s jiným typem znevýhodnění. To ovšem podle vyhlášky neplatí pro zařízení, která jsou zřízena pro žáky s mentálním postižením. Tam se žáci s jiným typem postižení nevzdělávají.

Školský zákon uvádí zásady vzdělávání. Mezi důležité zásady patří rovný přístup pro každého bez ohledu na zdravotní či sociální stav, rasu, pohlaví, barvu pleti, jazyk, víru a další, zohlednění potřeb, které má ve vzdělávání každý jedinec jiný, úcta a respekt, bezplatnost, či možnost vzdělávat se po celý život. Vzdělávacími cíli, vymezenými spíše

obecně, jsou pak rozvoj celé osobnosti dítěte, pochopení a uplatňování rovnosti a zásad demokracie, tvorba národního vědomí, zisk a uplatnění znalostí o životním prostředí, nebo poznání evropských a světových kulturních hodnot. Tato část zákona uvádí také práva a povinnosti žáků i jejich zákonných zástupců. Žák má podle zákona zejména právo na poskytnutí informací o vzdělávání a pomoc školského poradenského zařízení či poradenskou pomoc školy. Nezletilí i zletilí žáci mají povinnost docházet do školy, dodržovat její řád a plnit pokyny učitelů a jiných pedagogických pracovníků. Zákonní zástupci musí dohlédnout na to, aby jejich děti chodily do školy, musí informovat školu a školské zařízení o problémech žáka, které by mohly mít vliv na jeho vzdělávání, či řádně omlouvat nepřítomnost dětí ve výuce. Stejně jako žáci a jejich zákonní zástupci, i pedagogičtí pracovníci mají nejen svá práva, ale také povinnosti, se kterými by se měli při výkonu své profese seznámit. Musí chránit a respektovat své žáky, vyučovat žáky v souladu se vzdělávacími cíli, chránit bezpečí i zdraví svých žáků, poskytovat dítěti a jeho rodičům informace ohledně edukace a zachovat mlčenlivost a diskrétnost. Mají naopak právo na ochranu před fyzickým či psychickým nátlakem ze strany žáků, či jejich rodičů a mohou využívat metody a formy práce, které uznají za vhodné.

Ke školskému zákonu náleží plno prováděcích předpisů. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* vymezuje, co jsou to podpůrná opatření a jak je organizováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, určuje postup, který se uplatňuje při přiznávání stupňů podpůrných opatření, přesně definuje činnosti asistenta pedagoga, vymezuje, co je to zpráva a co doporučení od školského poradenského zařízení a určuje, kdo je to žák nadaný a jak vypadá jeho individuálně vzdělávací plán.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* ve znění pozdějších předpisů, pojednává o bezplatnosti poradenských služeb, jejich účelu, pravidlech poskytování a také speciálně pedagogické a psychologické diagnostice. Podle této vyhlášky jsou školská poradenská zařízení dvojího typu. Prvním typem je pedagogicko-psychologická poradna a druhým speciálně pedagogické centrum. Vyhláška dále stanovuje dokumentaci, kterou poradenská zařízení musí vést, charakterizuje činnosti poradny, centra i školního poradenského pracoviště.

Důležitá je též vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se novelizují obě přechozí vyhlášky. Vyhláška je účinná od 1. ledna 2020.

Myšlenky na inkluzi se ve společnosti objevují již od čtyřicátých let minulého století. V roce 1948 Organizace spojených národů vydala Všeobecnou deklaraci lidských práv, ve které se říká, že jsou si všichni lidé rovni. Deklarace zmiňuje i vzdělávání (čl. 26), které má být bezplatné a dostupné pro všechny. Má přispívat k rozvoji osobnosti a napomáhat k vzájemnému porozumění. Organizace spojených národů vydala v roce 1959 také *Deklaraci práv dítěte* (zásada 5) a v roce 1989 *Úmluvu o právech dítěte* (článek 23). I zde se řeší výchova a vzdělávání dítěte s duševním, fyzickým či sociálním postižením. Podle Vítkové in Bartoňová a Vítková (2010) je však první a nejdůležitější celosvětovou úmluvou o právech osob se zdravotním postižením až *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*.

Vládní výbor pro zdravotně postižené občany každých pět let vydává *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*. Podle tohoto plánu se Česká republika v uplynulých dvaceti pěti letech zařadila mezi země, kterým záleží na odstraňování bariér v životě zdravotně postižených. Stát se snaží zlepšovat jejich kvalitu života, integrovat je do společnosti a naplňovat výše zmíněnou Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Plán na roky 2015 až 2020 se soustřeďuje především na podporu zaměstnávání osob se zdravotním postižením a důsledné uplatnění inkluzivního vzdělávání žáků s postižením.

1.3 Organizace základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Základní vzdělávání podle školského zákona „vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávali své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ (zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, hlava II., §44)

V České republice je základní vzdělávání povinné pro všechny děti bez výjimky a navazuje na vzdělávání předškolní. Podle školského zákona bývá standardně dlouhé devět let, ovšem žáci se zdravotním postižením mohou do školy docházet až deset let. Děti nastupují povinnou školní docházkou nejčastěji v šesti letech, nejpozději však ve školním roce, ve kterém dovrší osm let věku. Z toho plyne, že žák může dostat odklad školní docházky. Nejčastěji se odklad dává z důvodu nedostatečné tělesné či duševní vyspělosti. Odklad musí doporučit školské poradenské zařízení a pediatr. Vzdělávání je ukotveno kromě školského zákona i v pedagogických dokumentech vymezujících obsahový rámec vzdělávání. Jedná se o kurikulární dokumenty, tedy obsahy vzdělávání daných státem.

Kurikulární dokumenty se realizují na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2001), a rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy jsou schvalovány a vydávány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a jsou, tak jako celý systém vzdělávání, legislativně ukotveny ve školském zákoně, v části první, § 4 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, online).

Podle Národního ústavu pro rozvoj vzdělávání (2011, online) tvoří rámcové vzdělávací programy rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Rámec znamená to, co je každý absolvent daného stupně vzdělání povinen umět. Tento rámec každá škola musí dodržet, zároveň jí rámcové programy dávají volnost v tvorbě obsahu vzdělávání podle vlastního uvážení. Rámcové vzdělávací programy stanovují cíle, formy i povinný obsah vzdělání daného stupně, dále organizaci a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je platný od 1. září 2005 a jeho aktualizace je platná od 1. září 2017. Je složen z částí A až D. Část A pojednává o vymezení rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému všech kurikulárních dokumentů. Program zdůrazňuje důležitost společného vzdělávání, jasně vymezuje návaznost na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a slouží jako

východisko pro rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání. Dále vymezuje obsah vzdělávání, který je zde uveden pomocí očekávaných cílů a výstupů. Umožňuje modifikaci obsahu, metod, forem, rozsah i zaměření výuky, která je v souladu s individuálními potřebami žáků. Část B se zabývá charakteristikou základního vzdělávání a prakticky kopíruje ustanovení základního vzdělávání ve školském zákoně.

Část C je nejrozsáhlejší. V prvé řadě se zabývá pojetím a cíli základního vzdělávání. V této kapitole jsou také obsaženy klíčové kompetence, na které se celé základní vzdělávání žáků soustředí. Kompetence prostupují všemi vyučovacími předměty a představují souhrn vědomostí a dovedností, kterými by každý žák měl disponovat. Klíčové kompetence jsou důležité pro rozvoj osobnosti, další vzdělávání dítěte a budoucí uplatnění ve společnosti. Klíčových kompetencí existuje šest: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017). Dále se část C se zabývá i vzdělávacími oblastmi, které jsou pak tvořeny vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (obor Matematika a její aplikace);
- Informační a komunikační technologie (obor Informační a komunikační technologie);
- Člověk a jeho svět (obor Člověk a jeho svět);
- Člověk a společnost (obory Dějepis, Výchova k občanství);
- Člověk a příroda (obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);
- Umění a kultura (obory Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (obory Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (obor Člověk a svět práce).

Tato kapitola se také věnuje průřezovým tématům. Jedná se o aktuální problémy světa, se kterými by žáci na základní škole měli být seznámeni. Průřezovými tématy jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova a Mediální výchova. Poslední podkapitolou je pak rámcový učební plán, který udává časové

dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Celá část D se soustředí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných. Doplnuje tak vyhlášku č. 27/2017 Sb. V této kapitole jsou probírány ještě materiální, personální, hygienické a organizační podmínky pro uskutečňování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a požadavky na jeho strukturu.

1.3 Poradenský systém a jeho specifika

V současnosti nabývá poradenský systém stále většího významu, jelikož během procesu vzdělávání žáků častěji dochází k situacím, kdy žák potřebuje odbornou speciálně pedagogickou či psychologickou pomoc. Jejich činnosti se týkají oblastí výukových, výchovných i vývojových (Mertin, 2014). Poradenský systém se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Podle této vyhlášky jsou poradenské služby bezplatné a poskytované na žádost žáků, či jejich zákonných zástupců, nebo na základě státního orgánu (například OSPOD). Poradenské služby musí u žáka začít s výkonem nejpozději do tří měsíců od přijetí žádosti. Vyhláška dále stanovuje, že účelem poradenských služeb je následující:

- tvorba podmínek pro rozvoj dítěte;
- zjišťování a podpora speciálních vzdělávacích potřeb či mimořádné nadanosti a určování podpůrných opatření ve vzdělávacím procesu;
- naplňování vzdělávacích potřeb žáků;
- prevence a řešení rizikového chování;
- tvorba podmínek pro vzdělávání žáků z odlišných životních podmínek;
- kariérové poradenství;
- rozvoj psychologických a speciálně pedagogických znalostí pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních;
- metodická podpora pedagogů, výchovných poradců, metodiků prevence či asistentů pedagoga;

- součinnosti s právními osobami či orgány veřejné moci;
- posilování kvality poradenských služeb.

Při poradenství by jeho poskytovatelé měli dodržovat výše zmíněné účely a také mravní zásady, podle kterých by pracovníci v oblasti poradenství měli zachovávat diskrétnost a mlčenlivost. Při práci se žákem se musí vycházet z jeho individuálních potřeb k zajištění jeho všestranné podpory. Žáka, či zákonného zástupce, školská zařízení nebo škola vždy seznámí s výsledky vyšetření. Nástroje, postupy či metody speciálně pedagogické diagnostiky by vždy měly být primárně standardizované. Nestandardizované nástroje jsou voleny pouze v případě, že mají prokazatelný přínos při celkové diagnostice dítěte (Kendíková, Vosmik, 2016).

Školské poradenské zařízení vydává z vyšetření dva důležité dokumenty, zprávu a doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpráva je určena zletilému žákovi, či zákonnému zástupci nezletilého žáka, je tedy tvořena na zakázku klienta. Musí být zpracována do třiceti dnů od zahájení poradenské práce s dítětem. Shrnuje závěry vyšetření a součástí jsou osobní údaje žáka, které školské poradenské zařízení získalo z anamnézy žáka, informací od rodičů a školy, rozboru školních výsledků i dalších dokumentů. Oproti tomu doporučení vzniká pro potřeby školy a specifikuje, jak se výsledky vyšetření promítnou do vzdělávání. Vychází ze speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, je tedy výsledkem poradenské práce školského poradenského zařízení. Zároveň je u žáka stanoven stupeň podpůrných opatření, která určují, jak bude třeba upravit podmínky pro vzdělávání žáka. Doporučení je platné dva roky (Kendíková, Vosmik, 2016). Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Poskytují poradenské služby mimo školu a spolupracují se středisky výchovné péče, neziskovými organizacemi, lékaři, policií a dalšími orgány státní moci (Knotová a kol., 2014). Kucharská a kol. (2013) ke školským poradenským zařízením přidává poradenství na úrovni školy a střediska výchovné péče.

Pedagogicko-psychologická poradna je podle Národního ústavu pro vzdělávání (2011, online) instituce založená v sedmdesátých letech minulého století. Bartoňová a Vítková (2007) definují pedagogicko-psychologické poradny jako propracovanou síť speciálně pedagogického a psychologického poradenství určenou žákům, rodičům i pedagogickým

pracovníkům. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny mají na starosti žáky, u kterých nastává v jejich vzdělávacím procesu nějaký problém, žáky, kteří mají obtíže v psychickém či sociálním vývoji, nebo žáky, kteří mají odlišné životní podmínky. Žákům poskytují i kariérové poradenství či prevenci rizikového chování. Služby poradny využívají děti od tří let věku až do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání (Mertin a kol., 2013). Poradnu kontaktují rodiče nebo škola po domluvě s rodiči. Podle Mertina dostávají veškeré dokumenty z vyšetření rodiče, kteří se sami rozhodují, co předají škole a co ne. Služby jsou prováděny nejčastěji ambulantně. Knotová a kol. (2014) uvádí, že v poradnách pracují hlavně psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Poradna zjišťuje připravenost žáků na školní docházku, dále definuje speciální vzdělávací potřeby žáků a na základě těchto zjištění vypracovává doporučení a návrhy podpůrných opatření, vydává zprávu a doporučení z vyšetření, provádí speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí a poskytuje žákům intervenci na základě jejich potřeb (Kendíková, Vosmik, 2016). Národní ústav pro vzdělávání (2011, online) rozděluje činnosti poraden do tří oblastí:

- diagnostická;
- informační a metodická;
- intervenční.

Speciálně pedagogická centra vznikla až po roce 1991 (Michalík, 2011). Centra poskytují poradenství žákům se zdravotním postižením. Základ jejich služeb tvoří systematická speciálně pedagogická, psychologická a terapeutická péče. Jedná se tedy o komplexní služby, které mají za cíl děti, které jsou v jejich péči, podporovat ve vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007). Michalík (2011) ve své publikaci centra rozděluje podle potřeb a zdravotních postižení dětí na Speciálně pedagogické centrum pro žáky s:

- poruchami autistického spektra;
- mentálním postižením;
- tělesným postižením;
- sluchovým postižením;
- vadami řeči;
- vícečetným postižením;
- zrakovým postižením.

Michalík (2011) dále specifikuje, že podmínkou pro poskytování poradenských služeb je souhlas zákonného zástupce. Činnosti center probíhají ambulantně nebo terénně. Klienty center jsou děti od tří do devatenácti let. Základní tým tvoří stejně jako v poradnách psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Podle zdravotního postižení je tým doplněn o další, zejména zdravotnické odborníky.

Centra zjišťují připravenost žáků se zdravotním postižením na školu, zajišťují jim potřebné vzdělávací potřeby, poskytují žákům speciálně pedagogickou péči pro rozvoj jejich oslabených funkcí, vydávají zprávu a doporučení z vyšetření, stejně jako poradny poskytují kariérové poradenství a ostatním pedagogickým pracovníkům i zákonným zástupcům dávají metodickou a informační podporu (vyhláška č. 72/2005 Sb.; Kendíková, Vosmik, 2016). Autoři ještě vymezují speciální činnosti center podle jednotlivých zdravotních postižení. Z publikace vyplývá, že centra poskytující služby žákům s vadami řeči jsou významná cílenou logopedickou péčí pro rozvoj komunikačních schopností jejich klientů, centra pro zrakově postižené žáky rozvíjí zrakové funkce a provádí zrakovou stimulaci, centra pro sluchově postižené žáky učí děti adekvátní komunikační systémy, centra pro tělesně postižené žáky v maximální možné míře podporují rozvoj pohybových funkcí dětí, centra pro mentálně postižené žáky se orientují na všestranný rozvoj žáka s důrazem na sociální a sebeobslužné činnosti a centra pro žáky s poruchami autistického spektra rozvíjí jejich komunikační schopnosti a sociální dovednosti.

Střediska výchovné péče sice přímo nepatří do školských poradenských zařízení, poskytují však také poradenské služby pro děti a jejich rodiče. Střediska výchovné péče byla do roku 1991 samostatnými institucemi, dnes spadají pod diagnostické ústavy. Od roku 1997 patří do systému pedagogicko-psychologického poradenství (Bartoňová, Vítková, 2007). Jejich cílem je především předcházení a zamezení rozvoje negativního chování u dětí či narušení jejich zdravého vývoje. Dále zmírňují nebo odstraňují příčiny již vzniklých poruch chování. Podle Bartoňové a Vítkové (2007) je cílem středisek výchovné péče pomoc, rada či péče bezprostředně po zachycení problémů při výchově dítěte, například při útěcích. Střediska výchovné péče se soustředí hlavně na prevenci i terapii sociálně patologických jevů a poskytují ambulantní, poradenskou i internátní péči. Internátní pobyt je podle Bartoňové a Vítkové (2007) dobrovolný a maximálně dvouměsíční. Jedná se o doplňkovou službu ke školským poradenským zařízením. Jejich služby jsou ukotveny v zákoně 109/2004

Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (Národní ústav pro vzdělávání, 2011, online).

Školní poradenské pracoviště zajišťuje poradenství ve škole. Zabezpečení poradenství ve škole má na starosti ředitel školy. V základní formě školní poradenské pracoviště tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence. Tito odborníci musí projít specializačním studiem v akreditovaném vzdělávacím programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Programy lze studovat na vysokých školách. V rozšířené verzi působí na škole ještě školní speciální pedagog a školní psycholog. Školní poradenské pracoviště spolupracuje s třídními učiteli, ale i s ostatními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Školní poradenské pracoviště zajišťuje:

- podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vyhodnocuje jejich účinnost;
- podporu vzdělávání mimořádně nadaných;
- podporu vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí a žáků s odlišnými životními podmínkami;
- prevenci školního selhávání a péči o žáky, kteří mají výchovné nebo výukové obtíže;
- předcházení rizikovému chování (včetně šikany a diskriminace);
- kariérové poradenství;
- včasnou intervenci při individuálních či třídních problémech žáků;
- metodickou podporu ostatním pedagogickým pracovníkům;
- spolupráci školy a školského poradenského zařízení;
- komunikaci s rodiči žáků (Kucharská a kol., 2013).

Rodiče žáků by měli znát jména pedagogických pracovníků, kteří vykonávají na škole poradenskou činnost, aby věděli, na koho se v případě nutnosti obrátit. Kendíková a Vosmik (2016) uvádí správný postup poté, co je dítě vyšetřeno ve školském poradenském zařízení a je mu stanovena diagnóza. Rodiče předají škole zprávu či doporučení od poradenského zařízení a školní poradenství je povinno závěry z vyšetření zpracovat. Na základě vyšetření jsou navržena konkrétní opatření, která by měla žákovi pomoci. Opatření se začnou zavádět do vyučování a jsou průběžně vyhodnocována. Rodiče by měli

spolupracovat se školou při zavádění opatření a mají právo průběžně se na účinnost informovat. Poradenské zařízení by mělo se školou spolupracovat i nadále. Zároveň na zprávě či doporučení musí být uvedeno datum kontrolního vyšetření.

Výchovný poradce se zabývá v současné době především kariérovým poradenstvím a pomáhá žákům s výběrem jejich dalšího vzdělávání. Dále může koordinovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Je přítomen při nastavování podmínek vzdělávání žáků cizinců i žáků s odlišnými životními podmínkami. Jeho činnosti jsou metodické, organizační, intervenční i diagnostické (vyhláška č. 72/2005 Sb.; Kucharská a kol., 2013).

Mezi činnosti **školního metodika prevence** patří vysledování výskytu a prevence sociálně nežádoucích a patologických jevů. Také se podílí na přípravě preventivních programů školy a má na starosti přípravu minimálního preventivního programu. Koordinuje zavádění minimálního preventivního programu do výuky a sleduje, zda je preventivní program účinný (Bartoňová, Vítková, 2007).

Školní psycholog je vysokoškolsky vzdělaný odborník. Má vystudován magisterský studijní program psychologie (Trunda, 2014). Aktivně se podílí na hledání žáků s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a napomáhá jejich odstraňování. Důležitá činnost je krizová intervence, což je včasná pomoc v situacích, které jsou pro žáka zátěžové. Takovými situacemi jsou nejčastěji úmrtí v rodině, úrazy, rozvod rodičů a další. Školní psycholog pracuje hlavně s žáky, ale měl by poskytovat konzultace ostatním pedagogům i rodičům žáků. Může zajišťovat i diagnostiku třídních skupin (Kucharská a kol. 2013).

Školní speciální pedagog je odborník, který se stará o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílí se na vytváření vhodných podmínek vzdělávání těchto žáků, poskytuje žákům a rodičům poradenskou činnost, ostatním pedagogům pak radí s výběrem vhodných pomůcek, metod a forem vyučování. Aktivně pracuje se žáky a napomáhá jim při překonávání obtíží ve výuce (Kucharská a kol., 2013). O školním speciálním pedagogovi více pojednává kapitola „*Školní speciální pedagog a jeho postavení v edukaci*“.

Shrnutí:

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho aktuální novelou č. 46/2019 Sb. Konkrétněji se jejich vzděláváním zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a její novela č. 248/2019 Sb. Vzdělávání je ukotveno i v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé stupně vzdělávání. Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se realizuje v běžné základní škole formou inkluze. Tato kapitola se snaží vymezit termíny integrace a inkluze. Definice těchto termínů se v prostudované literatuře liší. Obecně lze však shrnout, že integrace ve vzdělávání je začleňování žáků s postižením do většinové společnosti, kdy se ale žák musí podřizovat podmínkám školy. Oproti tomu inkluze vede školu k přijímání všech žáků bez rozdílu a nastavování rovné příležitosti k dosažení stejného vzdělání pro všechny žáky. Neopomenutelnou součástí společného vzdělávání se stal i poradenský systém. Poradenství žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se poskytuje jak ve škole, tak i ve školských poradenských zařízeních.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

2.1 Specifika přístupů v inkluzivním vzdělávání

Pedagog musí mít vždy na paměti, že každý žák je jedinečná bytost se svými právy na vzdělání. Individualitu dítěte musíme respektovat za každých okolností. Nejvíce to platí právě ve vzdělávání žáků, kteří potřebují speciální péči. Dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami „*se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., §16) Tito žáci se v dnešním školství nejčastěji vzdělávají ve společném vzdělávání. Ve společném vzdělávání se uplatňují podle Adamuse (2015, s. 21) principy:

- *vzájemné úcty a respektu;*
- *vzájemné podpory a spolupráce;*
- *funkční komunikace;*
- *individualizace a diferenciaci.*

Princip vzájemné úcty a respektu je založen na uvědomění, že se ve škole setkáváme s rozmanitou žákovskou populací. Jejich odlišnosti by mohly bránit vzájemnému porozumění, proto je třeba v žácích budovat již od útlého věku přesvědčení, že být jiný je normální. Základní rys respektu spočívá v bezvýhradném přijetí každého jednotlivce do společnosti. Zároveň je třeba vyjádřit úctu k jeho osobnosti. Je nutné v žácích pěstovat myšlenky, že by žáci měli jinakost nejen uznávat, ale měli by ji na sebe také nechat působit.

Princip vzájemné podpory a spolupráce úzce souvisí s principem vzájemné úcty a respektu. Vzájemná podpora a spolupráce žáků by nemohla nikdy vzniknout bez respektu intaktních spolužáků vůči žákům s postižením či jiným znevýhodněním. Spolupráce se však netýká jen spolužáků, ale i pedagogů a dalších pracovníků pracujících ve školství.

Princip komunikace se protíná ostatními principy. Bez schopnosti komunikovat by nikdy kvalita inkluzivního vzdělávání nemohla dosáhnout požadované úrovně. Komunikace se opět netýká jen žáků, ale i pedagogů, jiných odborníků a také rodičů.

Individualizace a diferenciaci jsou nejspíše těmi nejzásadnějšími přístupy v inkluzivním vzdělávání. Kargerová a Maňourová (2013) definují individualizovaný způsob výuky jako „*podporu společného vzdělávání dětí, které mají rozdílnou úroveň svých schopností*“. Jejich rozdíly je třeba nejen respektovat, ale i na ně pamatovat při plánování, realizaci i hodnocení výuky. Průcha, Walterová a Mareš (2001) pak vnímají diferenciaci jako rozdělování žáků ve vzdělávání na skupiny či jednotlivce. Díky tomuto členění můžeme vytvořit podmínky pro jejich výuku s ohledem na jejich potřeby, předpoklady, zvláštnosti, schopnosti, pohlaví, zájmy a jiné. Adamus (2015) dodává, že v procesu individualizace a diferenciaci jde hlavně o přijetí rozmanitostí všech žáků a o snahu přesvědčit je, že se mohou oni sami úspěšně rozvíjet. Individualizace využívá více individuální i skupinovou formu práce. Diferenciaci a individualizace se podle Šimoníka in Hájková (2010) uplatňuje v pěti oblastech kurikula, a to v obsahu, procesu, produktu, učebním prostředí a postupu učitele.

Bartoňová a Vítková (2019, online) uvádí, že individualizace a diferenciaci respektují specifickosti a odlišnosti každého žáka ve výuce. Diferenciaci interpretují jako rozlišování potřeb a schopností žáků ve školním prostředí. S těmito principy se pojí individualizované a diferencované vyučování. V tomto vyučování se dbá především na to, aby se každý žák mohl naučit co nejvíce vzhledem ke svým možnostem. Pracuje se v heterogenních skupinách, což znamená, že děti pracují ve skupinách, kde má každý člen jiné pracovní tempo a potřebuje různou podporu v plnění úkolů. V diferencovaném učení je velmi důležitá individualizace, která klade důraz na to, že každé dítě je jiné a potřebuje odlišnou péči. Výuka se přizpůsobuje specifickostí žáků, hlavně tempu práce, stylu učení atd. Toto vyučování si klade za cíl motivovat a aktivizovat každého žáka bez rozdílu. V tomto typu vyučování se přizpůsobuje celá organizace vzdělávání žáka, zejména metody, formy i obsah výuky tak, aby se žák mohl přizpůsobovat svým aktuálním možnostem. Žák nadaný plně využije svůj potenciál a dále ho rozvíjí. Žák méně schopný se zase vzdělává tak, aby byl schopen zvládnout zadané učivo, jeho vzdělávací proces byl nejúčinnější a žák se toho naučil co nejvíce.

2.2 Žák se specifickými poruchami učení a žák s ADHD/ADD

Žák se specifickými poruchami učení

Se žáky se specifickými poruchami učení se v běžné základní škole učitel setkává stále častěji. Michalová (2004) udává, že u chlapců se vyskytuje čtyřikrát až desetkrát více než u dívek. Zelinková (2011) uvádí, že poruchy učení významně narušují vzdělávací proces i celý rozvoj osobnosti žáka. Předponu dys – Zelinková (2015) vysvětluje jako znak deformace. Dysfunkce tedy znamená deformované, neúplně vyvinuté dovednosti. Není jednoduché specifické poruchy přesně a jednoznačně definovat. Zelinková (2015, s. 10) definuje poruchy jako „*obtíže, které se projevují při čtení, psaní, naslouchání, osvojování řeči či v matematice*“. Žáci se specifickými poruchami učení mají poměrně často i přidružené zdravotní postižení nebo znevýhodnění. Nezřídka poruchy učení doprovázejí i ADHD či ADD. Do specifických poruch učení řadíme dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dyskalkulii (porucha matematických dovedností), dysortografii (porucha pravopisu), dyspraxii (porucha motoriky), dysmúzií (porucha osvojování hudebních dovedností) a dyspinxií (porucha kresby). Diagnostika specifických poruch učení se nejčastěji provádí v pedagogicko-psychologických poradnách (Zelinková, 2015).

Etiologie specifických poruch učení je velmi rozmanitá. Nejčastější příčinou jsou dysfunkce centrálního nervového systému (Bartoňová, 2010). Jedná se o mimointelektovou poruchu, inteligence bývá nejčastěji v pásmu průměru. Bohužel ale velmi negativním způsobem ovlivňuje intelektové a kognitivní schopnosti (Zelinková, 2011). V současné době se odborníci shodují, že děti se specifickými poruchami učení mají obtíže nejen ve čtení a psaní, ale i ve vizuálních a auditivních procesech, v motorice, v paměti i pozornosti, a také v orientaci v prostoru a v čase. Často se uvádí deficit v oblasti fonologie. Proto se při reedukačních činnostech nezaměřujeme pouze na nácvik čtení či psaní, ale i na rozvoj výše zmíněných procesů. Nenajdeme dvě děti, které by měly úplně stejné projevy, protože výše uvedené deficity se u každého projevují jinak a s různou intenzitou (Zelinková, 2015).

Dyslexie se projevuje sníženou schopností naučit se číst jako intaktní jedinci. Porucha se projevuje v rychlosti, správnosti, technice čtení a porozumění textu. Žák s dyslexií čte pomalu, luští písmena a hláskuje nebo naopak čte rychle a zbrkle. Nejčastěji

chybuje v záměně písmen tvarově (b-d) či zvukově (b-p) podobných. Může ale chybovat i ve čtení písmen zcela nepodobných. Dyslektici domýšlí slova a taktéž se u nich vyskytuje dvojí čtení. To znamená, že si žák napřed slovo potichu vyhláskuje a až pak jej přečte nahlas. Poslední problém u žáka nastává ve čtení s porozuměním. Soustředí se tak moc na techniku čtení, ve které si není jistý a chybuje tím, že nedokáže porozumět obsahu čteného.

Dysgrafie je porucha psaní postihující jeho grafickou stránku. Žák má obtíže v zapamatování tvarů písmen a často je komolý. Písmo je buď malé, či velké a skoro vždy obtížně čitelné. Žák škrtná či přepisuje písmena, v důsledku čehož působí písemný projev neupraveně. Píše velmi pomalu a psaní ho stojí velké množství energie. Často je narušena vizuomotorická koordinace oko-ruka a kvůli tomu má žák špatný úchop psacího náčiní.

Žák s **dysortografií** má problémy v osvojování gramatických pravidel, a proto se v jeho písemném projevu vyskytuje neúměrné množství gramatických chyb. Žáci s dysortografií nerozlišují krátké a dlouhé samohlásky, dělají chyby v měkčení, chybně rozlišují sykavky, vynechávají, přesmykují či zkomolují písmena a slabiky nebo dělají chyby v hranici slov. Chyby pramení především z nedostatečně rozvinutého fonemického sluchu.

Dyskalkulie je porucha matematických dovedností. Žák s dyskalkulií má obtíže v chápání a zvládnutí základních početních operací. Počítání si často osvojuje pouze na základě paměti, která ovšem začíná selhávat při náročnějších početních výkonech a žák se následně dopouští chyb i v triviálních počtech. Může mít problémy i v grafomotorice, což se projevuje v nezvládnutí geometrických úkonů (Pokorná, 1997; Zelinková, 2015).

Bartoňová (2010) uvádí, že zařazení žáků se specifickými poruchami učení do příslušných typů škol doporučuje školské poradenské zařízení. Souhlasit musí ředitel školy a zákonný zástupce žáka. Podmínky jejich vzdělávání musí být nastaveny tak, aby co nejvíce odpovídaly potřebám žáka a byly co nejefektivnější. Jejich individuální dovednosti a potřeby musí respektovat školní vzdělávací program, který umožní využití specifických či alternativních postupů, forem výuky a metod. Ve školním vzdělávacím programu jsou zaneseny i předměty speciálně pedagogické péče, které se věnují reedukačním činnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Reedukační péče je zajištěna kvalifikovanými odborníky.

Žák s ADHD/ADD

ADHD je zkratkou z anglického slovního spojení Attention Deficit Hyperaktivity Disorder, tedy v češtině porucha pozornosti s hyperaktivitou. Naopak ADD je zkráceně Attention Deficit Disorder, což volně přeloženo znamená pouze poruchu pozornosti, tedy bez hyperaktivity (Zelinková, 2015). Davison a Neale (2001) rozdělují projevy poruch pozornosti do tří kategorií: porucha pozornosti bez hyperaktivity (čili ADD), hyperaktivita s impulsivitou a spojení hyperaktivity a impulsivity, kdy vzniká porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

ADHD (Zelinková, 2015, s. 196) definuje jako „*vývojovou poruchu, kdy je dítě nepřiměřeně nepozorné, hyperaktivní a impulsivní*“. Deficity jsou rozpoznatelné již v raném dětství a potíže dětí jsou chronické. Někdy se s věkem a postupným dozráváním centrální nervové soustavy projevy zmírňují, avšak v menší či větší míře přetrvávají po celý život. Etiologie je, stejně jako u specifických poruch učení, poněkud nejasná. Udává se, že příčiny ADHD lze hledat v genetických dispozicích. Existuje 50 % šance přenosu z rodiče na dítě. V biologicky zaměřených teoriích vzniku se uvádí, že jedincům trpícím ADHD funguje mozek jinak než intaktním jedincům. Nepříznivý dopad na funkce mozku má nikotin a aditiva v potravinách. Psychologická teorie vzniku ADHD spojuje výchovu a dispozice. Pokud rodiče dítě, které má určité dispozice ke vzniku poruchy pozornosti, nevychováávají v souladu s požadavky rozvoje žádoucího chování, je zde předpoklad, že si dítě vytvoří nevhodné vzory chování a posléze se nebude ztotožňovat se školním řádem (Zelinková, 2015).

Potíže nastávají hlavně v setrvání v jednotlivých aktivitách, kdy lidé s poruchou pozornosti nevydrží u jedné aktivity dlouho a hned přechází k činnosti jiné. Obecně mají problémy se soustředěním, snadno je od práce něco vyruší a rozptýlí, neplní zadané pokyny a jsou roztěkaní. Výše zmíněné projevy ADHD (porucha pozornosti, impulsivita, hyperaktivita) se mohou vyskytovat izolovaně, nebo ve spojení s dalšími obtížemi. Děti s ADHD mohou inklinovat k antisociálnímu chování. Tyto děti vyrůstají nezřídká v rodině s narušenými vztahy. K dalším projevům patří problémy v navazování vztahů s vrstevníky, obtíže ve výukovém procesu, neschopnost řídit se pravidly či agresivita. U ADD se nevyskytuje hyperaktivita a ani impulsivita. Žáci jsou pomalí v provádění kognitivních procesů, těžko navazují kontakt se spolužáky a bývají více úzkostní. Nejsou schopni zaměřit

pozornost na jednu činnost a nezřídka se u nich objevují specifické poruchy učení. Žáci s touto poruchou ve třídě nevyrušují ani na sebe neupoutávají pozornost. Škola a školní poradenské pracoviště pracuje s žáky s poruchou pozornosti dlouhodobě a systematicky. Komplexní péči lze dosáhnout většího zapojení žáků do výuky a zvládnání požadavků školy. V rámci speciálně pedagogické péče se speciální pedagog soustředí na reedukační techniky směřované na udržení dlouhodobé paměti, k celkovému zklidnění osobnosti a udržení dlouhodobé pozornosti (Kucharská, 2013; Zelinková, 2015).

Jucovičová a Žáčková (2010) udávají, že diagnostika ADHD je poměrně náročná a nedá se určit podle jediného testu. Žák musí být dlouhodobě pozorován při činnostech, avšak i tak není diagnóza vždy jednoznačná, jelikož může vykazovat odlišné chování, než je typické pro poruchy pozornosti. Dále je nedílnou součástí osobní i rodinná anamnéza dítěte, kterou poskytují rodiče. Konečnou diagnózu určuje psychiatr. Stanovení diagnózy psychiatrem předchází pedagogická diagnostika. Ta se uskutečňuje zejména v mateřské a základní škole. Pedagogičtí pracovníci žáka pozorují a poté vyplňují dotazník o jeho chování. Jsou zde zahrnuty i žákovy školní výsledky.

2.3 Žák s lehkým mentálním postižením

Mentální postižení Valenta (2012, s. 31) definuje jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností, které jsou demonstrovány především snížením kognitivních, řečových, pohybových či sociálních schopností.*“ Podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, online), kterou vydává světová zdravotnická organizace, má lehké mentální postižení (nebo také lehká mentální retardace) kód F70. Jedná se o nejnižší stupeň mentálního postižení. Dítě má celkově opožděn psychomotorický vývoj s nejvýraznějšími projevy ve školním věku. Jemná i hrubá motorika je opožděna pouze lehce. Nejvíce je postižena schopnost logického přemýšlení, abstrakce a generalizace. Problémy vyvolává též analýza a syntéza myšlenkových pochodů. Naopak mechanická paměť i vizuomotorická koordinace bývá neporušena. Tyto děti mají často problémy i v řečovém projevu. Jejich projev je těžkopádný, jednoduchý, někdy se vyskytuje porucha artikulace. Navzdory drobným obtížím jsou žáci schopni běžné komunikace. Někdy však mají problémy rychle a přesně vyjadřovat své myšlenky. Žáci s lehkým mentálním

postižením mají problémy také v sociální interakci. Tyto děti jsou často emočně labilní. Objevuje se u nich zvýšená úzkostnost či impulsivita (Nývltová, 2010; Pipeková, 2006; Procházková in Vítková a kol., 2004; Švarcová, 2011).

Problémy u žáků nastávají s nástupem školní docházky, zejména když se učí číst a psát. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují ve škole motivující a podnětné prostředí. Jejich motivace je totiž často na velmi nízké rovní. Potřebují také ve školním prostředí více času na zvládnání požadavků vzdělávacího procesu. Ve zvládnání požadavků jim napomáhají úpravy forem i metod výuky, dále úpravy prostředí, ale i přístup pedagogů. Učitel vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením by měl znát všechna specifika pojící se s mentálním vývojem a chováním těchto dětí a tato specifika respektovat. Důraz by ve výuce měl být kladen na co nejkonkrétnější prezentaci učiva, protože žák hůře chápe i jednoduché informace. Ve výuce hraje roli i časté odpočívání a relaxování. Pro žáka s mentálním postižením je důležitá praktická ukázka toho, co se má zrovna naučit a častější opakování učiva. Důraz je kladen na jednoduché a zřetelné vykládání učiva, aby jej žák správně pochopil. Obsah výuky je zaměřen na praktickou využitelnost v běžném životě. Vzdělávání je pro žáka s mentálním postižením důležité zejména pro to, že jej všestranně aktivizuje, podporuje jeho nezávislost a samostatnost, vybavuje jej komunikačními a sociálními dovednostmi, a především rozvíjí všechny stránky jedincovy osobnosti. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni povětšinou podle individuálního vzdělávacího plánu, stejně jako ostatní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Černá a kol., 2008; Bazalová, 2014).

Na začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu se podílí několik faktorů. Působí zde vliv učitele a jeho naladění pro či proti inkluzi, klima třídy, do které má být žák zařazen, ale i samotná osobnost žáka s lehkým mentálním postižením. Bohužel, leckdy nejsou učitelé a ani samotní žáci připraveni na přijetí odlišnosti. V případě žáků je vhodné před nástupem postiženého žáka do kolektivu zajistit preventivní program a systematické seznamování s jinakostí nastoupivšího žáka. Stejně tak by měla být zajištěna podpora žákovi s postižením. Podpora by měla být nejen psychická, ale i sociální. Tyto děti mají občas sníženou adaptabilitu a hůře se tak přizpůsobují společnosti, do které se dostanou. Žáci s lehkým mentálním postižením hůře zvládají požadavky na učivo, i když jim

povětšinou ve třídě napomáhá asistent, to může vést k pocitům neúspěšnosti. Někdy mají učitelé tendence být k těmto žákům shovívavější. Ostatní žáci pak mají pocit, že žák s lehkým mentálním postižením u nich má protekci, což může být jedním z důvodů těžšího přijetí žáka kolektivem. Učitel musí respektovat pomalé pracovní tempo, poskytovat žákovi adekvátní podporu v učení, ale nikdy by ostatní žáci neměli mít pocit, že je oproti nim nějak zvýhodňován (Hájková a Strnadová, 2010; Valenta a kol., 2015).

2.4 Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami a žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Termín žák s odlišnými kulturními a životními podmínkami se objevil v novele školského zákona z roku 2015. Tento termín nahradil termín žák se sociálním znevýhodněním. S tímto pojmem se už nelze setkat ani ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami se myslí děti z rodiny s nízkým sociokulturním postavením, děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, děti ohrožené patologickými jevy nebo děti azylantů. Rodinami s nízkým sociokulturním postavením se myslí takové, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, mají nízké příjmy, jejich bydlení je na špatné úrovni, v rodinách se vyskytuje zvýšená kriminalita či závislost na návykových látkách, členové rodiny jsou nezaměstnaní a mají nízkou úroveň vzdělání a jiné. Změna terminologie se udála především z důvodu přílišné vymezenosti termínu sociální znevýhodnění. Neobsahoval v sobě obtížně uchopitelná kritéria jako například nízký sociokulturní či ekonomický status rodiny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, online).

Habrová (2015, online) se vyjadřuje k těmto žákům ve vztahu k jejich vzdělávání. Pojem vymezuje jako skupinu žáků, kteří potřebují pomoc ve výuce, protože selhávají. Zároveň nemají specifické poruchy učení ani chování a nejsou zdravotně postižení. Ve výuce tedy selhávají výhradně z nezdravotních důvodů. Překážky v jejich vzdělávání jsou spatřovány především v nepodnětném a nestimulujícím rodinném prostředí, které není pro vzdělávání dítěte podporující. Zákonní zástupci dítěte často se školou nespolupracují. Za žáka s odlišnými kulturními a životními podmínkami se považuje i dítě, které je ve vzdělání

znevýhodněno kvůli své příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či dítě, které mluví jiným jazykem. Škála odlišných kulturních a životních podmínek je tedy opravdu velmi rozmanitá. Jednotlivé rysy sociálního znevýhodnění lze vyzorovat na úrovni jedince, jeho rodiny a jejího socioekonomického statusu a v sociálním prostředí. Tyto rysy se mohou samozřejmě také prolínat. Proměňují se v čase, takže někdy jsou tyto aspekty pouze přechodné, ale někdy trvalé. Proměna probíhá i v prostředí. To, co někomu připadá normální, jinému může připadat již patologické. Sociální znevýhodnění, či nový termín odlišné kulturní a životní podmínky je tedy poměrně subjektivní záležitost hodnocení životní úrovně jedince. Ve škole musí tyto situace monitorovat učitel a v případě signálů na ně adekvátně reagovat vhodnými podpůrnými opatřeními.

Katalog podpůrných opatření (Kolektiv autorů, 2015, online) se dále zabývá posuzovacím schématem, což je metodika zjištění vhodné podpory pro žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Toto posuzovací schéma například zkoumá, jak rodina spolupracuje se školou, nebo jestli má žák zvýšenou absenci ve výuce. Dále se řeší, jak se žák chová ve škole ke svým spolužákům či učitelům, jaký má vztah k autoritám, jak se začleňuje do kolektivu, jestli dostává z domova svačiny, chodí na obědy, zda je adekvátně ošacen a zda nosí do školy pomůcky. Hodnotí se i jeho kognitivní vlastnosti a vlastnosti jako pozornost, paměť, motivace ve vzdělávání, pracovní návyky či pracovní tempo. Tyto indikátory pak ukazují, jakou míru podpory daný žák ve škole potřebuje.

Podporu těmto žákům ve škole většinou poskytuje zejména školní poradenské pracoviště. Školní poradenství zajišťuje hlavně eliminaci školní neúspěšnosti a poskytuje intervenci přímo ve škole. Zajišťuje i rychlou komunikaci se školským poradenským zařízením a učitelům poskytuje metodickou podporu ve vzdělávání těchto žáků (Kucharská a kol, 2013). Pomocí žákům se sociálním znevýhodněním se zabývá i Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Jedná se o hlavní instituci, která dbá na ochranu práv dětí a jejich správnou výchovu. Stará se o děti, kterým zemřeli rodiče, nebo rodiče neplní rodičovské povinnosti, děti zanedbávají školu, mají zvýšené absence, opakovaně utíkají z domova, požívají návykové látky nebo spáchaly trestný čin, na dětech se rodiče či rodinní příslušníci dopustili násilí, či o děti azylantů (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2012, online). Felcmanová (2015) zahrnuje do podpory žáků například vytvoření dalšího pracovního místa, aby žák mohl snížit svou emoční aktivitu, či zvýšil svou pozornost ve výuce a měl tak větší klid na

práci. Při podpoře žáka ve výuce má také své opodstatnění úprava zasedacího pořádku. Při práci v hodinách je vhodná skupinová forma výuky. Ostatní žáci tak mohou žákovi s odlišnými kulturními a životními podmínkami pomáhat při plnění úkolů. V oblasti intervence se škola zaměřuje na nácvik sociálního chování a rozvoj emoční stability. Důležité je také dbát na eliminaci nežádoucího chování.

Žák s odlišným mateřským jazykem

Žáci s odlišným mateřským jazykem spadají do skupiny žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Jedná se o takové děti, jejichž vyučovací jazyk je odlišný než jejich jazyk mateřský. V minulosti se používal termín žák cizinec, což není v současnosti aktuální. Ve školním prostředí není důležité, zda žák přichází z ciziny, ale zda je jeho mateřský jazyk překážkou ve vzdělávání (Kamiš, 2000). Felcmanová (2015) řadí do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem nejen cizince, ale i děti z bilingvních rodin, mající české občanství, avšak jejich rodiče ho nemají, i děti českých rodičů, kteří dlouhodobě pobývali v zahraničí a po této době se vrátili zpátky do České republiky. Radostný (2011) zdůrazňuje pozitivní vliv inkluze do běžné základní školy na žáka s odlišným mateřským jazykem. Žák tak naváže sociální kontakty a lépe se začlení do naší kultury. Na úspěšnosti inkluze se podílí více faktorů. Především se musí aktivně zapojit inkludovaný žák, jeho rodiče musí spolupracovat se školou, kolektiv, do kterého vstupuje, by měl být na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem připraven a škola musí být přátelsky naladěná k inkluzi. Tento proces je ale vždy velmi citlivá záležitost. I přes veškerou péči a snahu při inkluzi musí žáci při vstupu do české školy překonávat spoustu překážek. Radostný (2017, online) jmenuje hlavně jazykovou bariéru, kulturní šok, špatnou informovanost jak rodiny, tak školy, mezery ve vzdělání, nebo předsudky a stereotypy.

Vzdělávání těchto žáků legislativně ukotvuje školský zákon. Ze zákona mají žáci s odlišným mateřským jazykem nárok na jazykovou přípravu. Žáci s českým občanstvím na tuto přípravu nárok nemají, proto jim je pomáháno podpůrnými opatřeními. Patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Radostný (2011) zdůrazňuje, že v prostředí české školy není příliš učitelů, kteří se v prostředí školy zabývají výukou českého jazyka jako jazyka druhého. Zároveň se nedostává erudovaných asistentů pedagoga schopných zajistit péči ve třídě dětem s odlišným mateřským jazykem. Šindelářová a

Škodová (2012, online) uvádí pokyny pro práci školy a pedagogů, které pomohou žákovi s úspěšným sžitím se s novým prostředím. Nejprve musí škola navázat plnohodnotnou spolupráci s rodiči. Poté žáka zařazuje do ročníku podle věku, znalosti jazyka a jeho vzdělání. Dále by škola neměla kumulovat více žáků s odlišným mateřským jazykem v jedné třídě. Autorky uvádí, že ideální počet je, maximálně čtyři žáci v jedné třídě. Dále navrhují, že předcházet sociální izolaci lze například zapojením žáka do mimoškolních aktivit. Učitelé by měli vybízet žáky ke spolupráci s ostatními. Ostatní žáci by měli být seznámeni s kulturou odlišného žáka a měli by být předem pozitivně naladěni na jeho přijetí. Šindelářová a Škodová (2012, online) se věnují i formě výuky žáků s odlišným mateřským jazykem. Podle nich by se se žáky mělo pracovat podobně, jako se žáky s poruchami učení. Důraz kladou i na budování komunikační kompetence. Vše samozřejmě záleží na podobnosti jazyka mateřského a vyučovacího a také na jazykovém citu žáka. Kromě obsahu učiva se žák musí naučit ještě vyučovacímu jazyku, učitel by se tedy měl naučit pracovat s žákem co nejsrozumitelněji a nejnázorněji. Felcmanová (2015) klade důraz na vizualizaci, která zajistí překonávání jejich obtíží v porozumění učiva v důsledku neznalosti vyučovacího jazyka. Učitel by se měl vždy bezprostředně po vysvětlení obsahu učiva zeptat žáka, zda všemu porozuměl. U výuky českého jazyka je nutné žáka naučit komunikační úrovni, není hned nutné učit jej morfologické či pravopisné zvláštnosti českého jazyka. Maňák (1994) ještě zdůrazňuje význam didaktických pomůcek. Žák s odlišným mateřským jazykem se v prvních fázích vzdělávání na české škole neobejde bez překladových slovníků, či počítače nebo tabletu.

Shrnutí:

V této kapitole je uvedena přesná definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která vychází ze školského zákona. V inkluzivní škole se nejčastěji vzdělávají žáci se specifickými poruchami učení, žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou i bez hyperaktivity, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s odlišnými kulturními a životními podmínkami a žáci s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávání těchto dětí by mělo být založeno na principech vzájemné úcty a respektu, vzájemné podpory a spolupráce, funkční komunikace, a především na principech individualizace a diferenciaci.

3 PŘÍSTUPY A STRATEGIE V EDUKACI ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 Školní speciální pedagog a jeho postavení v edukaci

Školní speciální pedagog je jedním ze členů rozšířené verze školního poradenského pracoviště. Do roku 1989 působil speciální pedagog zejména ve zdravotnických zařízeních, či speciálních školách. Na základních školách v přípravných třídách, nebo i ve školách speciálních, působil hlavně speciální pedagog s učitelskou aprobací. Po roce 1989 došlo k nárůstu školních speciálních pedagogů, což jsou odborníci, kteří nepracují jako učitelé. Samozřejmě ale mohou současně pracovat na částečný úvazek jako školní speciální pedagogové a částečně jako učitelé, nebo pracovat na částečný úvazek ve školském poradenském zařízení. Poskytují poradenské služby v rámci školního poradenského pracoviště. Jejich činnosti jsou ukotveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a v Koncepti poradenských služeb poskytovaných ve škole (Kucharská a kol., 2013; Knotová a kol. 2014).

V současné inkluzivní škole je nesmírně důležité, když speciální pedagog působí přímo ve škole. Speciálně pedagogická péče tak probíhá během vyučování, či po něm a přímo reflektuje potřeby žáka ve výuce. Školní speciální pedagog se zabývá hlavně včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a nastavením adekvátní pomoci těmto žákům ve vyučování. Nemůže ale provádět speciálně pedagogickou diagnostiku za účelem tvorby doporučení, které vede k inkluzi žáka do běžné základní školy a zároveň k nároku na navýšený finanční normativ. Je významným rádcem ostatním pedagogům při edukaci heterogenních tříd, pomáhá se zapojením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu intaktních dětí a vytváří příležitosti pro individuální práci se žákem. Výše úvazku školního speciálního pedagoga je 20-24 hodin týdně. Konkrétní výši úvazku určuje vedení školy. Školní speciální pedagog získává kvalifikaci vysokoškolským studiem v magisterském studijním programu speciálně pedagogických věd (Baslerová, 2015 online; Kendíková a Vosmik, 2016).

Mezi hlavní činnosti školních speciálních pedagogů patří vyhledávání žáků, kteří potřebují ve vzdělávání pomoc, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vyhodnocení závěrů vyšetření ze školského poradenského zařízení, zajištění intervenční činnosti jako vedení předmětu speciálně pedagogické péče, reedukační, kompenzační i stimulační aktivity, spolupráce na tvorbě plánů pedagogické podpory či individuálních vzdělávacích plánů, průběžné vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření, zajištění speciálně pedagogických a didaktických pomůcek, poskytování poradenské intervence pro zákonné zástupce, konzultace jednotlivých případů žáků s pracovníky specializovaných pracovišť, metodické vedení pro ostatní pedagogy a asistenty pedagoga a především dodržování etického kodexu poradenského pracovníka (Baslerová, 2015, online; Kucharská a kol., 2013).

Knotová a kol. (2014) vymezuje hlavní povahové rysy, které by měl školní speciální pedagog mít. Těmi jsou především empatie, tolerance a schopnost naslouchat. Dále by měl mít týmového ducha, který zajistí, že bude otevřen spolupráci s dalšími lidmi. Měl by disponovat schopností adekvátně komunikovat. Kreativita je důležitá pro vymýšlení přijatelných řešení problémů žáka ve vzdělávání. Kreativita speciálního pedagoga má zároveň vliv na spolupráci žáka. Budou-li aktivity žáka bavit, bude je vykonávat motivovaně a s radostí. Školní speciální pedagog musí být v neposlední řadě obdarován velkou dávkou trpělivosti a mít schopnost sebereflexe. Nedílnou součástí vlastností školního speciálního pedagoga by měla být znalost svých profesních limitů, efektivní plánování času a oddělení práce od soukromého života. Naopak vlastnosti, které by speciální pedagog mít neměl, jsou agresivita, impulsivita či vztahovačnost.

Kucharská a kol. (2013) hovoří i o důležitosti komunikace školního speciálního pedagoga a zákonných zástupců dětí. Rodiče by měli být nedílnou součástí vzdělávání dítěte, a to zejména v případech, že v jeho vzdělávání nastanou obtíže. Při komunikaci školního speciálního pedagoga s rodiči je třeba užívat velkou dávku empatie a včas odhadnout, jak s rodiči mluvit. Dále hrají roli při navázání spolupráce zvolené formy práce s dětmi, předchozí zkušenosti speciálního pedagoga i osobnostní rysy rodičů. Je rozdíl mezi komunikací s rodičem úzkostným, nebo rodičem perfekcionista. Důležité je, aby rodiče školnímu poradenskému pracovišti důvěřovali. Někdy se ovšem stane, že se k poradenskému pracovišti staví negativně a pomoc odmítají.

3.2 Podpůrná opatření a jejich specifika

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření se v legislativě poprvé objevila ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška užívá termín „*vyrovnávací a podpůrná opatření*“. Opatření se užívají u žáků se zdravotními i nezdravotními překážkami v učení a představují nezbytné úpravy obsahu, metod, či forem vzdělávacího procesu. Dále se užívají speciálně pedagogické, či speciálně didaktické pomůcky, do výuky se zařazují předměty speciálně pedagogické péče, podpůrná opatření zahrnují i péči asistenta pedagoga i poskytování poradenských služeb ve škole. Představují doporučení pro efektivnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření lze zavádět v běžných školách i školách speciálních. Zavedením podpůrných opatření do péče o žáky se dostávají do popředí jejich speciální potřeby ve vzdělání a ustupují jejich diagnózy jako takové. Podpůrná opatření se řídí několika zásadami, které tvoří pravidla pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole. První zásadou je rovný a jednotný přístup ke všem žákům, druhou pak odbornost a kvalita připravenosti všech orgánů, které se na zavádění podpůrných opatření podílejí. Podpora ve vzdělání by měla být efektivní a dostupná pro všechny. Jelikož jsou podpůrná opatření jakýmsi metodickým průvodcem pro učitele, měla by jim být zajištěna odborná a kvalifikovaná pomoc při naplňování podpůrných opatření. Když žák skončí se vzděláváním na daném stupni školy, měla by být zajištěna kontinuita péče při jeho dalším vzdělávání. Katalog podpůrných opatření byl vytvořen pro pedagogické pracovníky bez speciálně pedagogického vzdělání a bez praxe se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho vytvoření bylo nutné, protože učitelé se s těmito žáky ve své praxi stále více setkávají, ale nemají s nimi žádné zkušenosti (Katalog podpůrných opatření, 2015, online; Kendíková a Vosmík, 2016).

Stupňů podpůrných opatření je pět. Stupeň je určen podle charakteru obtíží žáka ve vyučování. První stupeň je plně v kompetenci školy. Znamená to, že škola na uplatňování podpůrných opatření nepotřebuje doporučení školského poradenského zařízení. V této fázi podpory se většinou žákovi sestaví plán pedagogické podpory, což je dokument, který si škola může upravit podle svého nejlepšího mínění. Jedná se převážně o doučování zastřešené školou, nebo mírné úpravy metod a forem vyučování. Pro vyšší stupně podpůrných opatření

dává podnět školské poradenské zařízení na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření. Škola dostává od státu navýšený finanční normativ, například na předměty speciálně pedagogické péče, či na speciální pomůcky a učebnice. Od druhého stupně může škola sestavit žákovi individuální vzdělávací plán. Ve druhém stupni už mohou být, kromě změn v metodách i formách práce, zavedeny i úpravy celé organizace výuky. Ve třetím stupni jsou již úpravy v obsahu vzdělávání výraznější. Od tohoto stupně může školské poradenské zařízení doporučit i služby asistenta pedagoga. Žák ve čtvrtém stupni potřebuje častější speciálně pedagogické intervence i dražší speciální pomůcky. Pátý stupeň podpůrných opatření znamená nejvyšší míru úprav metod, forem i celého obsahu vzdělávání. Lze využít také formu domácího vzdělávání, protože pro žáky s přiznaným pátým stupněm je vzdělávání v přirozeném prostředí uklidňující a více efektivní (Katalog podpůrných opatření, 2015, online).

Plán pedagogické podpory zpracovává škola v prvním stupni podpůrných opatření. Jedná se o plán, který má za úkol pomoci překonat žakovy mírné obtíže ve vzdělávání. Nastavují se drobné úpravy ve formách či metodách práce pro žáky, kteří mají potíže ve čtení i psaní, jsou nepozorní, nebo jsou například často nemocní. Plán pedagogické podpory musí být průběžně vyhodnocován, zda je efektivní. Po třech měsících od jeho zavedení se musí vyhodnotit, a když nepomáhá, žák by měl podstoupit vyšetření ve školském poradenském zařízení (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, online).

Individuální vzdělávací plán je dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu školy. Je zpracováván na základě doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je funkčně sestaven a průběžně vyhodnocován, představuje důležitou součást vzdělávacího procesu daného žáka. Jedná se o podpůrné opatření, které má zpřesnit způsob práce se žákem. Podle novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. z roku 2019, je nutné odlehčit pedagogickým pracovníkům od administrativy a nevypracovávat individuálně vzdělávací plán nadbytečně. Je tedy plně v kompetenci školy, zda jej sestaví, není nutné jej sestavovat automaticky od přiznaného druhého stupně podpory. Plán spočívá v popsání úprav metod, forem, či obsahu vzdělávání, pro úpravu časového rozvržení výuky nebo úpravu očekávaných výstupů žáka. Na jeho tvorbě by se měl podílet celý tým pedagogických pracovníků od členů školního

poradenského pracoviště, třídních učitelů žáků, asistentů pedagoga až po zákonné zástupce i žáky samotné. Vždy by se v něm měly objevit konkrétní cíle, které stanovují, kam má směřovat vzdělávání žáka (Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., 2019, online; Lechta, 2016).

Předměty speciálně pedagogické péče

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být poskytovány předměty speciálně pedagogické péče, neboli reedukace. Jedná se formu intervence, která se poskytuje žákům od druhého stupně podpůrných opatření. Účelem těchto předmětů je pomoci žákům dosáhnout podobných výsledků ve vzdělávání, jako dosahují jejich vrstevníci. Snaží se zkvalitnit jejich vzdělání a kompenzují výukové obtíže žáka (Národní program pro vzdělávání, 2017, online).

Národní institut pro další vzdělávání (2017, online) shrnuje, že podle Přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., je počet hodin předmětu speciálně pedagogické péče stanoven na základě určeného stupně podpůrných opatření. Žáci s druhým stupněm podpůrných opatření mají jednu hodinu týdně, žáci se třetím stupněm pak dvě hodiny týdně, žáci se čtvrtým stupněm tři hodiny týdně a žáci s přiznaným pátým stupněm podpůrných opatření mají nárok na čtyři hodiny týdně. Webová stránka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2017, online) říká, že tyto předměty mohou zajišťovat vyučující, kteří vystudovali speciální pedagogiku. Pokud takový učitel na škole nepůsobí, leží povinnost zajistit hodiny speciálně pedagogické péče žákovi na školském poradenském zařízení, které toto podpůrné opatření žákovi napsalo. Pro *žáky s druhým stupněm* podpůrných opatření je třeba zajistit nápravy v logopedické oblasti, v sociální komunikaci, nápravy specifických poruch učení, rozvoj grafomotoriky a vizuálně percepčních dovedností. *Žáci s třetím stupněm* podpůrných opatření mají kromě nácviku výše uvedených oblastí ještě možnost využít zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, nácvik prostorové orientace, logopedickou péči u žáků se sluchovým postižením, rozvoj odezírání či sluchového vnímání, učení se znakovému jazyku či využití bazální stimulace u žáků s mentálním či tělesným postižením. *Žáci se čtvrtým stupněm* podpůrných opatření mají předměty speciálně pedagogické péče zaměřeny na oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, osvojení Braillova písma, práci s optickými pomůckami, či alternativní a augmentativní komunikaci. *V pátém stupni* podpůrných opatření se kombinují všechny výše zmíněné typy podpory. Žákům se přiznává

počet hodin speciálně pedagogické péče týdně podle toho, jaký stupeň je mu stanoven a jaké obtíže musí žák ve vzdělávání překonat. Počet hodin uvádí ve zprávě či doporučení školské poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení přiřadí žákovi kód normované finanční náročnosti, aby mohl ředitel požadovat na předmět speciálně pedagogické péče finanční prostředky. Předmět probíhá skupinově či individuálně. V případě skupinových reedukací mohou být v jedné skupině maximálně čtyři žáci. Knotová a kol. (2014) upozorňuje na riziko přeplňování skupin. Někdy se bohužel stává, že se v jedné hodině z časových či organizačních důvodů sejdou žáci, kteří mají rozdílné obtíže, potom podpora není efektivní.

Individuální forma je podle Kucharské a Mrázkové (2013) volena v případě, že je potřeba s žákem provádět hloubkové reedukační či kompenzační činnosti, které nejsou vhodné pro skupinovou práci. Kucharská a kol. (2013) dále uvádí, že jsou tyto předměty realizovány buď v nulté hodině, nebo v rámci vyučovacích hodin, či v odpoledních hodinách. Každá varianta má podle autorky svá pro a proti. V nulté hodině žáci nebývají ještě koncentrování na výkon. Když s žákem pracujeme v průběhu vyučovacích hodin, je zde riziko zameškání probíraného učiva. Ideální je proto s žákem pracovat například v hodinách, kdy mají žáci výuku čtení. Po vyučování jsou žáci taktéž méně koncentrování, jako je tomu v ranních hodinách. Jak bude předmět realizován, záleží pouze na řediteli školy.

Národní institut pro další vzdělávání (2017, online) dělí předměty speciálně pedagogické péče do tří kategorií. První podoba předmětu speciálně pedagogické péče je ve formě vyučovacího předmětu. Předmět je pak zpracován do školního vzdělávacího programu a výstupem je slovní hodnocení žáka. Počítá se do maximálního počtu povinných vyučovacích hodin a realizuje se v disponibilních hodinách. Dále může být předmět doporučován jako další forma péče o žáka. Tyto hodiny jsou potom zaměřeny na rozvoj kognitivních funkcí, prostorové orientace a orientace v čase, grafomotoriky, motoriky, pozornosti, paměti, zrakového a sluchového vnímání a jiných. Nezapočítávají se do maximálního týdenního počtu hodin. Zajišťovány jsou však stejně jako v prvním případě speciálním pedagogem, či psychologem v rámci vyučování, nebo po něm. Obě varianty jsou brány jako přímá pedagogická činnost. Poslední možností zajištění předmětů speciálně pedagogické péče je ve školském poradenském zařízení.

3.3 Metody a formy vzdělávání

Didaktika vymezuje několik forem i metod vyučování, ne všechny jsou ale vhodné pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý učitel užívá metody i formy vyučování podle svého uvážení. Každý učitel má trochu jiný způsob výuky, vždy by měl ale přemýšlet, zda jsou jeho metody účelné nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky bez potřeby podpory. Maňák a Švec (2003) charakterizují metodu výuky jako prostředek pro dosažení cílů, které si učitel ve své výuce vytyčí. Spolu s aktivizací a komunikací se jedná o jeden z nejdůležitějších prvků vyučování.

Podle Maňáka a Švece (2003) se výukové metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní. Do klasických **slovních metod** patří vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem či rozhovor. Tyto metody jsou v současnosti v české škole stále hojně využívány, i když ne vždy jsou efektivní. Do klasických řadí dále metody **názorně demonstrační**, kterými jsou předvádění, pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Poslední kategorií klasických výukových metod jsou metody **dovednostně praktické** – napodobování, manipulování, tvorba dovedností či produkční metody. **Aktivizující metody** se příliš často v klasickém pojetí vyučování neuvžívají. Řadí se sem metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické. Poslední skupinou jsou podle Maňáka a Švece komplexní **výukové metody**. Sem podle autorů patří frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, individuální výuka a samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka a další.

Z výše uvedených metod lze vybrat ty, které jsou pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejefektivnější. Nejdůležitější metodou je však bezesporu individualizace, se kterou souvisí individualizované vyučování. Jak již bylo popsáno v kapitole „*Specifické přístupy v inkluzivním vzdělávání*“, s principem individualizace jde ruku v ruce také diferenciací. Nedílnou součástí je motivace a aktivizace žáků pomocí vhodných výukových metod. Podle Ourody (2009) učitel aktivizuje nejčastěji žáky hrou, metodami diskuzními, situačními, inscenačními nebo problémovým vyučováním. Díky tomu žák není jen pasivním příjemcem učiva, ale podílí se na řešení zadaného úkolu aktivně. Baslerová (2015, online) udává, že učitel při své výuce musí vždy zvolit takové metody, které odpovídají potřebám a možnostem žáků, které učí. Při aplikaci výukových metod by

měli podle autorky učitelé dbát také na střídání jednotlivých metod během výuky, strukturování učiva do menších celků, na kontrolu, zda žák porozuměl, individuální pomoc žákovi s řešením úlohy, stanovení opatření ke zklidnění, úpravu pracovního prostoru žákům, kteří trpí zvýšenou nepozorností a v neposlední řadě na podněcování verbálního i neverbálního projevu žáka.

Formy výuky jsou podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) definovány jako prostředky pro uspořádání výuky, neboli organizace činnosti žáků i učitele při výuce. Formy se vztahují také k uspořádání prostředí výuky. Znamená to tedy, že formy výuky jsou vlastně způsoby uspořádání celého vyučovacího procesu. Stejně jako u vyučovacích metod je dobré výukové formy během vyučovací jednotky střídát. Kalhous a Obst (2002) vymezují osm typů forem vyučování. Jedná se o:

- hromadné a frontální vyučování;
- individuální a individualizované vyučování;
- projektové vyučování;
- diferencované vyučování;
- skupinové a kooperativní vyučování;
- týmové vyučování;
- otevřené vyučování.

Formy výuky Kalhousa a Obsta (2002) se do jisté míry shodují s rozřazením komplexních výukových metod podle Maňáka a Švece (2003). Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nejméně vhodná frontální výuka, při které učitel pracuje s celou třídou. Všichni žáci si při ní osvojují probíranou látku ve stejném čase. Učitel užívá často při frontální výuce metodu výkladu. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami neudrží pozornost a nevydrží poslouchat celou vyučovací jednotku pouze výklad učitele. Ideální je ve výuce střídát frontální výuku s individuálním plněním úkolů a řešením problémů ve skupině.

Hájková a Strnadová (2010) se shodují, že pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nejvhodnější **skupinová či kooperativní výuka**, nebo **učení žáka žákem**. Skupinová a kooperativní výuka je práce žáků ve skupinách. Kooperativní a skupinová výuka se nerovná. Skupinová práce může být užita i při samostatné práci žáků,

kdy se skupinově řeší jen organizace práce. Kooperativní výuka je práce žáků, kdy účastníci skupiny spolupracují při řešení společné problematiky, zároveň se učí sociální interakci a komunikaci. Je důležité naučit žáky spolupracovat mezi sebou. Každý žák plní svou předem danou úlohu a každý žák by měl přispět k řešení úkolu. Důležitým rysem kooperativního vyučování je heterogenita a nezávislost žáků, jasně vymezené role ve skupině a touha řešit zadané problémy.

V inkluzivním vzdělávání lze kooperativní výuku využít ve třech oblastech, a sice v oblasti sociální, emocionální a kognitivní. Sociální oblast se při kooperativní výuce vyznačuje pozitivní pracovní atmosférou, poskytováním vzájemné pomoci, zlepšením vztahů mezi žáky, rovností ve skupině. V emocionální oblasti dochází ke zvýšení sebeúcty a rozvoji úcty k druhým. V kognitivní oblasti žáci získávají vyšší kvalitu myšlenkových operací, schopnost řešit problémy i schopnost kritického myšlení (Hájková a Strnadová, 2010; Lechta, 2010). Učení žáka žákem neboli peer tutoring je podle Uzlové (2010) práce ve dvojicích, kdy jeden ze žáků je učitelem a druhý je doučován. Během tohoto procesu se žáci lépe učí od svých vrstevníků a dochází k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností.

Důležité je v inkluzivní pedagogice podle Bartoňové a Vítkové (2014) ještě **projektové vyučování**. Projektové vyučování je forma výuky, kdy žáci řeší zajímavý problém nebo úkol. Podporuje kooperativní vyučování a rozvíjí osobnost žáka. Žáci řeší úkol a v průběhu řešení si zároveň osvojují i nové poznatky. Propojuje se žákův běžný život s vyučováním, protože řešený úkol vychází z běžných situací, se kterými se žák setkává.

Uzlová (2010) dodává, že by v rámci inkluzivního vzdělávání měla být struktura vyučovací hodiny pro všechny žáky stejná. Žáci se speciálními potřebami by se tak vždy měli zabývat stejnými úkoly, jako jejich spolužáci. Obsah zadaných úkolů se ale může lišit. Když se žák dostane do situace, kdy se nemůže podílet na činnostech v rámci třídy, je žádoucí, aby pracoval na stejných činnostech individuálně, například s asistentem pedagoga.

3.4 Alternativní přístupy v edukaci

Alternativní přístupy ve vzdělávání v naší zemi vychází z vývoje reformní pedagogiky. Alternativní směry se nejvíce začaly rozvíjet mezi první a druhou světovou

válkou. U nás se za jejich rozvoj nejvíce zasadil Václav Příhoda, který procestoval svět a snažil se sesbírat užitečné informace a koncepty pro zavedení alternativního školství u nás. Rozvoj probíhal až do roku 1948, pak se však vlivem komunistického režimu zastavil a obnova se udála až po Sametové revoluci (Jůva a Svobodová, 1996).

Alternativní přístupy ve vzdělávání tvoří nejen vzdělávací metody, formy, ale i programy a školy. Alternativní školy kladou důraz na rozvoj dítěte jako individuality i jeho sociální vývoj. Jedná se o školy v soukromém, ale i státním sektoru. Alternativní školství si klade za cíl vzdělávat i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, či žáky zažívající v klasickém školství neúspěch. Toto školství razí heslo „škola hrou“, které prosazoval již Jan Amos Komenský. Učivo žákům předkládá formou diskuze, či formou problémových úkolů. Velký důraz je kladen na již zmíněnou hru. Alternativní školství chce v žácích budovat samostatnou a socializovanou osobnost schopnou kritického myšlení. Žáci se i v alternativním školství vzdělávají podle rámcových vzdělávacích programů. Mezi společné rysy alternativních odvětví vzdělávání patří zejména uzpůsobení prostředí potřebám dětí, propojování všech předmětů mezi sebou, aktivní zapojení žáka do výuky tak, aby jej vzdělávání bavilo a dělalo mu radost, pozitivní motivace žáků ve vyučování či navázání přátelského vztahu mezi učitelem, žákem a jeho zákonnými zástupci (Pedagogický slovník, 2009; Šance dětem, 2019, online).

Montessori pedagogika je pojmenována podle italské lékařky a pedagožky Marii Montessori. Její motto při vzdělávání dětí bylo „*pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Motto vystihuje celou podstatu filosofie této pedagogiky, protože se snaží vést dítě především k samostatnosti. Učitel je pouze průvodcem a prostředníkem k cestě za vzděláním dítěte. Žák činnost nevykonává, aby potěšil učitele, ale aby uspokojil sám sebe. Sám si volí činnost, které se bude věnovat, což mu pomáhá učit se převzít zodpovědnost za své rozhodování a chování. Vybírá si povětšinou činnost z nabídky, kterou vytvoří učitel. Činnosti žáci střídají podle svého vlastního tempa, což je přínosné jak pro děti pomalejší, tak pro děti s rychlým pracovním tempem. Díky možnosti výběru a střídání činností se žák poté lépe soustředí. Tento pedagogický směr není založen na prostém výkladu učitele a memorování poznatků, které slyší od učitele. Zakládá se na rozvoji kritického myšlení dítěte, které si osvojuje učení skrze svou vlastní tvořivost. Klade si za cíl naučit děti přemýšlet v souvislostech a stavět především na dovednostech, nejen na znalostech. Důležité je propojovat všechny

vzdělávací oblasti. Učení by mělo probíhat bez stresu, který má negativní dopad na vývoj a psychiku dítěte (Montessori, 2003).

První **Waldorfská škola** byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu pro děti dělníků z továrny Waldorf Astoria. Odtud tedy pochází název celé waldorfské pedagogiky. Tato pedagogika je založena na vědě o člověku. Vnímá jeho tělo, které se ocitá na Zemi, duši pak jako tvůrce vlastního světa člověka a ducha pak jako něco nadřazeného. Jedná se tedy o filosoficko-náboženský koncept. Žáci nejsou známkováni ani zkoušeni. Waldorfský koncept se snaží o rozvoj intelektu i nadání u každého žáka, podporuje jeho tvořivost, samostatnost i kritické myšlení. Probouzí v dětech výchovu ke zdraví i rovnost všech žáků. Škola se snaží mít co nejlepší vztahy s rodiči (Grecmanová a Urbanovská, 1997).

Další alternativní vzdělávací směr založila Helen Parkhurst v roce 1919 v **Daltonu**. Inspirovala se ve vzdělávacím konceptu Marie Montessori. Cílí na svobodnou volbu každého dítěte vybrat si, v jakém předmětu a oboru se bude vzdělávat. Podle Parkhurst si informacemi a poznatky přetížený žák nemůže nikdy zapamatovat a osvojit všechno učivo, které je do něj ve školách tlačeno. Jeho svoboda volby spočívá v možnosti vybrat si měsíční program z různých předmětových oblastí podle svých znalostí i preferencí. Po měsíci se žáci testují, a pokud nesplní minimum nutné k postoupení do vyššího kurzu, musí kurz opakovat. Žáci jsou vedeni k samostatnosti, protože co si osvojí, sami si pak lépe pamatují (Jůva a Svobodová, 1996).

Výše byly popsány nejznámější alternativní školy. Dále se práce zabývá metodami a programy, které jsou také považovány za alternativní. **Feuersteinova metoda** instrumentálního obohacování rozporuje neměnné testy inteligenčního kvocientu. Tvrdí, že adekvátně nereflektují lidský organismus, který se v průběhu věku proměňuje. Inteligence je v Feuersteinově pojetí dynamický proces a každý člověk je schopen správným působením zvyšovat své schopnosti. Metoda cílí na zrychlení a celkové zvýšení efektivity myšlení a učení a naučí pracovat dítě s chybou. Dítě stimuluje a zefektivňuje schopnost učit se. Metoda učí pomocí zprostředkovaného učení. To znamená, že si člověk lépe zapamatuje to, co sám vyzkoumá. Je třeba mu možnost pouze zprostředkovat. Metoda si klade za cíl zlepšit kognitivní schopnosti jedince, zvýšit jeho schopnost soustředit se, řešit složitější úkoly a užívat poznatků z jeho každodenního života. Učí člověka, jak se správně učit. Je sestavena

z instrumentů, což jsou pracovní listy, které postupně zvyšují svou obtížnost. Metoda je vhodná nejen pro děti, ale i dospělé a seniory. Efektivních výsledků dosahují i žáci se specifickými poruchami učení nebo poruchou pozornosti (Cogito, 2020, online; Feuerstein a kol., 2014).

Program **Začít spolu** pochází z anglického programu Step by Step. Program vznikl ve Spojených státech amerických. Začít spolu vede žáky k rozvoji kritického myšlení. Nabízí učitelům a školám didaktický modelový postup práce, který je v souladu s požadavky rámcových vzdělávacích programů. Klade důraz na individualitu dítěte i na spolupráci rodiny a školy. Pracuje s projektovou výukou, kooperativním vyučováním nebo s tematickou výukou. Výuka se orientuje více na osobnost dítěte než na samotné učivo. Dítě je ve výuce aktivní, výuka je individualizovaná a vychází z potřeb dítěte. Učení je předkládáno v souvislostech a propojováno s běžným životem. Třída je uspořádána do center aktivit a v každém centru se dítě učí něco jiného. Tento koncept podporuje vzájemnou spolupráci žáků. Výuka je zaměřená na konstruktivistické pojetí. Učivo je žákovi předkládáno jako problémové a tento problém žák sám řeší. Zároveň si děti učení a řešení problémů plánují samostatně. Neméně důležitá je i schopnost najít chybu a efektivně na ni reagovat (Krejčová a Kargerová, 2003; Začít spolu, 2019, online)

Program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** je didaktický systém pro učitele, kteří chtějí žáky vzdělávat jako samostatné a svébytné osobnosti, které jsou zvědavé a chtějí se dále vzdělávat. Podle tohoto programu by se žáci měli stát samostatnými mysliteli, kteří dokáží přijímat informace a kriticky je vyhodnocovat. Základem je užití čtení a psaní a následná diskuze nad tématem. Program bere v potaz zájmy žáků, dokáže je reflektovat a účinně s nimi ve výuce pracuje. Je kladen důraz na žákův důkaz o učení, který je reflexí toho, co se naučil. Žáky vede ke spolupráci a nabídnutí pomocné ruky slabším spolužákům. Cíle výuky jsou stanoveny jasně tak, aby jim žáci rozuměli a byli motivováni je plnit. Základem je třífázový cyklus učení evokace-uvědomění-reflexe. V evokaci si žáci vybavují, co o dané problematice vědí, nebo si myslí, že vědí. Součástí je i motivace pro další získávání poznatků. V uvědomění si významu nových informací se žák učí novým poznatkům a propojuje nově nabyté znalosti se znalostmi z minulosti. V reflexi si žák utřídí své chápání tématu a uvědomí si, co nového se naučil. Program užívá typické výukové metody jako

například pětílístek, volné psaní, brainstorming či myšlenkové mapy (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001, online).

Shrnutí:

Školní speciální pedagog je v současné inkluzivní škole stále potřebnější a čím dál více škol jej zaměstnává. Pracuje v rámci rozšířené verze školního poradenského pracoviště. Mezi jeho hlavní náplň práce patří depistážní činnosti, diagnostika, intervenční činnosti, metodická pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům a asistentům pedagoga či poradenské činnosti směrem k zákonným zástupcům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanovována podpůrná opatření v jejich vzdělávání. Těch je pět stupňů, které jsou určovány podle závažnosti obtíží ve vzdělávání a úprav celého vzdělávacího procesu. První stupeň je plně v kompetenci školy a je při něm tvořen plán pedagogické podpory. Na základě vyšších stupňů podpory, které určují školská poradenská zařízení, je žákům ve škole zpracováván individuální vzdělávací plán. Každý vyučující při své práci užívá jiné vyučovací metody a formy. Metod i forem práce je celá řada a je jen na uvážení pedagoga, co z nich využije. Tato kapitola se v poslední části zabývá i alternativními přístupy ve vzdělávání. Mezi nejznámější alternativní školy patří Montessori, Waldorfské školy či Daltonská škola. Kromě škol se lze dnes alternativně vzdělávat i v programech a různých metodách, například v programu Začít spolu, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, nebo ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování.

4 VÝZNAM PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

4.1 Cíle diplomové práce a metodologie šetření

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit postavení, přínos a důležitost speciálního pedagoga v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy.

Dílčí cíle:

- zjistit, jaké činnosti z náplně práce školního speciálního pedagoga považují pedagogičtí pracovníci za klíčové;
- určit, jaké nedostatky vnímají učitelé v práci školního speciálního pedagoga za zásadní;
- zjistit, jak vnímá svou práci sám školní speciální pedagog.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Převažuje přesvědčení, že učitelé považují práci školního speciálního pedagoga a celého školního poradenského pracoviště za důležitou?

VO 1: Které činnosti a kompetence školního speciálního pedagoga považují oslovení pedagogičtí pracovníci za důležité?

VO 2: Vnímají učitelé v práci speciálních pedagogů nějaké nedostatky?

VO 3: Jakými osobnostními a profesními předpoklady musí školní speciální pedagog disponovat?

Výzkumné šetření bylo zpracováno jako smíšený výzkum za využití technik:

- analýza prostudované literatury;
- nestandardizovaný dotazník s pedagogy a asistenty pedagoga;
- polostrukturovaný rozhovor se speciální pedagožkou;
- pozorování práce speciálního pedagoga (na školním poradenském pracovišti).

4.2 Charakteristika sledovaného šetření a technik šetření

Pro potřeby diplomové práce byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Podle Hendla (2016, s. 56) je smíšený výzkum definován *jako přístup, kdy se v rámci jedné studie míchají kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat*. Jako kvantitativní metoda sběru dat byl zvolen dotazník a jako kvalitativní polostrukturovaný rozhovor. Kvantitativní sběr dat je pevně konstruován. Opírá se o větší počet respondentů a výsledky by měly být objektivní. Naopak kvalitativní sběr dat zkoumá lidský či sociální problém a je hojně využíván v humanitních vědách. Výzkumník si vytváří komplexní holistický obraz sledované problematiky (Hendl, 2005).

Dotazník Polonský (2000) shrnuje, že *dotazníkové šetření je poměrně nenáročné na čas a organizaci, zároveň jsou ale získaná data méně věrohodnější, otázky mohou být pro některé respondenty méně srozumitelné a výzkumník nemůže osvětlit, jak otázku myslel*. Pro naplnění požadavků výzkumného šetření byl sestaven nestandardizovaný dotazník, který sestával z osmnácti otázek. Otázky v dotazníkovém šetření vycházely z modifikace dotazníku pro pedagogické pracovníky z projektu Škola pro všechny Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, který byl realizován od srpna 2016 do července 2019. Dotazník byl vytvořen v Google formulářích. Prvních šest otázek v dotazníkovém šetření bylo zaměřeno na základní demografická data oslovených respondentů, dalších sedm otázek bylo strukturováno jako škály, ve kterých se respondenti vyjadřovali o uvedených výrociích na škále jedna až pět, kdy jedna značila „nesouhlasím“ a pět naopak „souhlasím“. Ostatní otázky byly polouzavřené, nejprve respondenti dostali možnost volby více odpovědí, pod kterými byla kolonka „jiné“. Tato možnost zajistila, že pokud by respondenti nebyli schopni vybrat z výše uvedených, dostali možnost slovního vyjádření své odpovědi. Dále se mohli vyjádřit ke svým výše zaškrtnutým odpovědím. Dotazníkové šetření bylo realizováno v období prosinec 2019 – únor 2020. Dotazníky byly rozeslány především ředitelům základních škol metodou cíleného výběru, protože bylo důležité rozeslat dotazníky vedení těch škol, kde je vytvořeno rozšířené školní poradenské pracoviště. Složení školního poradenského pracoviště, a tedy i informace, zda na škole pracuje školní speciální pedagog, má každá škola k dispozici na svých webových stránkách. Jednalo se o školy z okolí bydliště autorky (Nymburk, Poděbrady, Kolín) a pražské fakultní školy Pedagogické fakulty

Univerzity Karlovy. Oslovení ředitelé škol byli požádáni o rozeslání mezi své učitele a asistenty pedagoga. Dotazník byl poslán na emailové adresy dvaceti tří ředitelů a ředitelk základních škol. Zároveň byl dotazník umístěn na Facebookovou stránku Studenti PedF UK, kde je vysoká koncentrace již pracujících studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Celkem dotazník vyplnilo 116 respondentů. Dotazník je součástí přílohy č. 1.

Polostrukturovaný rozhovor Reichel (2009) udává, že se polostrukturovaný rozhovor vyznačuje *připraveným souborem okruhů či otázek, které během dotazování mohou libovolně měnit pořadí a výzkumník může klást během rozhovoru doplňující otázky.*

Rozhovor se speciální pedagožkou proběhl v únoru 2020. Jednalo se o pracovníci školního poradenského pracoviště v jedné z nymburských základních škol. Rozhovor proběhl přímo v pracovně speciální pedagožky v budově základní školy. Scénář rozhovoru je uveden v příloze č. 2. Speciální pedagožce bylo položeno čtrnáct otázek. Otázky byly voleny v souladu s cíli diplomové práce. První tři otázky se zaměřovaly na demografické údaje oslovené speciální pedagožky, další otázky už byly cíleny pro účel výzkumu. Rozhovor směřoval především na její názory ohledně profese speciálního pedagoga, jaké osobnostní, profesní či znalostní a dovednostní předpoklady pokládá za důležité, nebo s jakými problémy se při své práci potýká. Další skupina otázek v rámci scénáře rozhovoru se týkala zjišťování spolupráce speciální pedagožky s žáky, rodiči, ostatními pedagogy, vedením školy a školským poradenským zařízením. V poslední části se rozhovor zaměřil na obsah a organizaci předmětu speciálně pedagogické péče na jejich škole.

4.3 Interpretace výsledků šetření

Empirická část diplomové práce sestává z dotazníkového šetření, které bylo provedeno s pedagogy a asistenty pedagoga a polostrukturovaného rozhovoru se školní speciální pedagožkou. Výsledky dotazníkového šetření jsou zaznamenány v grafech či tabulkách, které jsou okomentovány. Polostrukturovaný rozhovor interpretuje odpovědi na otázky, které byly položeny speciální pedagožce. Cílem obou výzkumných nástrojů bylo zjistit, jaké postavení zaujímá školní speciální pedagog na běžných základních školách, jaké činnosti zastává a jak tuto profesi vnímají ostatní pedagogičtí pracovníci.

Dotazník

Otázka č. 1: Pohlaví.

V dotazníku se první otázka týkala pohlaví respondentů. Z tabulky je patrné, že se dotazníkového šetření zúčastnilo pouze 8 mužů (7 %). Žen se zúčastnilo 108 (93 %). Tento poměr reflektuje situaci v českém školství, kdy podle Českého statistického úřadu (2019, online) ve školním roce 2018/2019 na základní škole učilo 84,5 % žen a pouze 15,5% mužů.

Pohlaví	Počet respondentů
Žena	108
Muž	8

Tabulka 1: Pohlaví

Otázka č. 2: Stupeň základní školy.

Druhá otázka se týkala stupně základní školy, na které oslovení pedagogové působí. 53 respondentů (46 %) odpovědělo, že pracují na prvním stupni a 63 oslovených (54 %) pracuje na druhém stupni. Lehce tedy převládají odpovědi od druhostupňových učitelů.

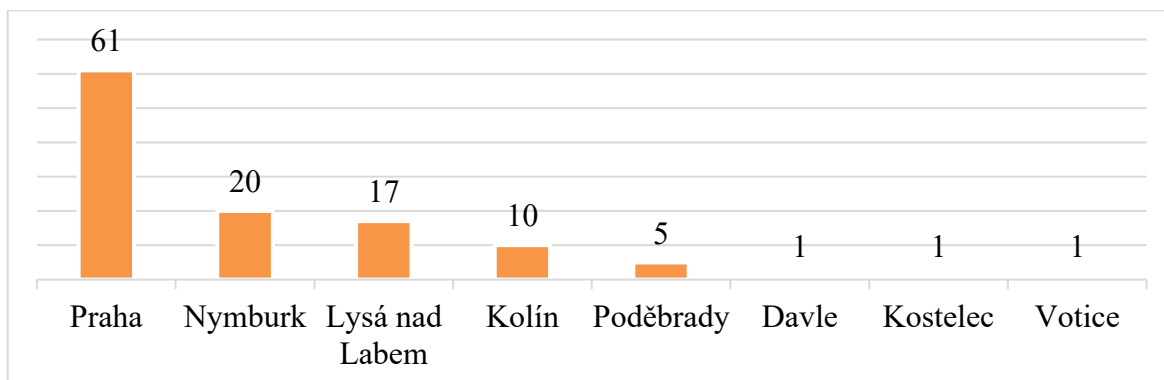
Stupeň základní školy	Počet respondentů
První stupeň	53
Druhý stupeň	63

Tabulka 2: Stupeň

Otázka č. 3: Město.

Třetí otázka se ptala na město, ve kterém respondenti pracují. 61 respondentů (52,6 %) pracuje v hlavním městě Praha, 20 učitelů a asistentů pedagoga (17,2 %) učí v Nymburce, 17 informantů (14,7 %) pak v Lysé nad Labem, 10 (8,6 %) v Kolíně a 5 (4,3 %) v Poděbradech. Jelikož byl dotazník umístěn i do Facebookové skupiny Studenti PedF UK, dotazník vyplnili také pedagogičtí pracovníci mimopražští i mimo okolí bydliště

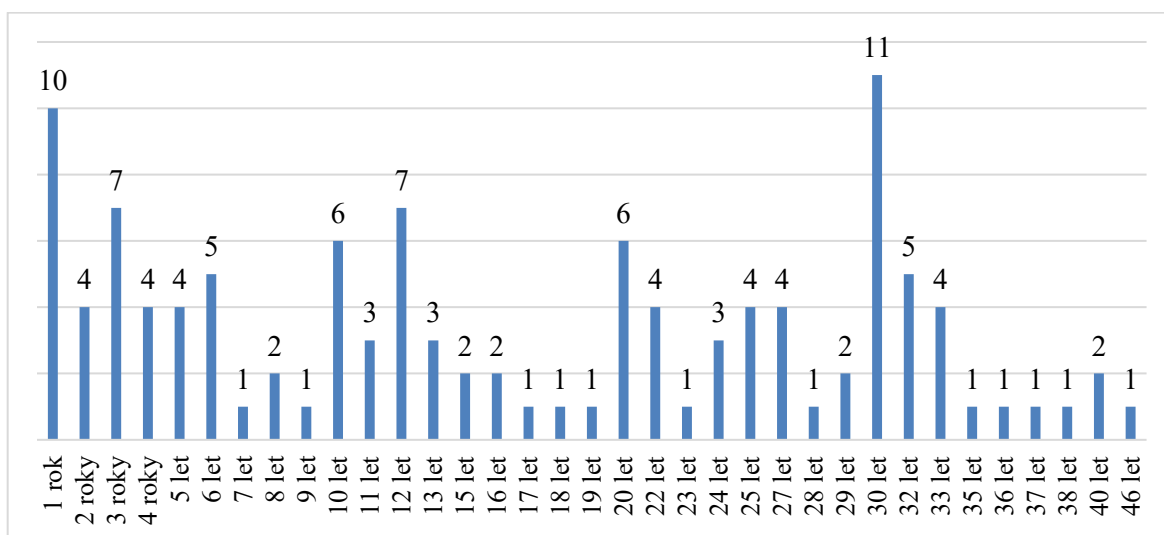
autorky práce. Podařilo se pro práci získat po jednom respondentovi z Davle, Kostelce a Votice (po 0,9 %).



Graf 1: Město

Otázka č. 4: Délka praxe.

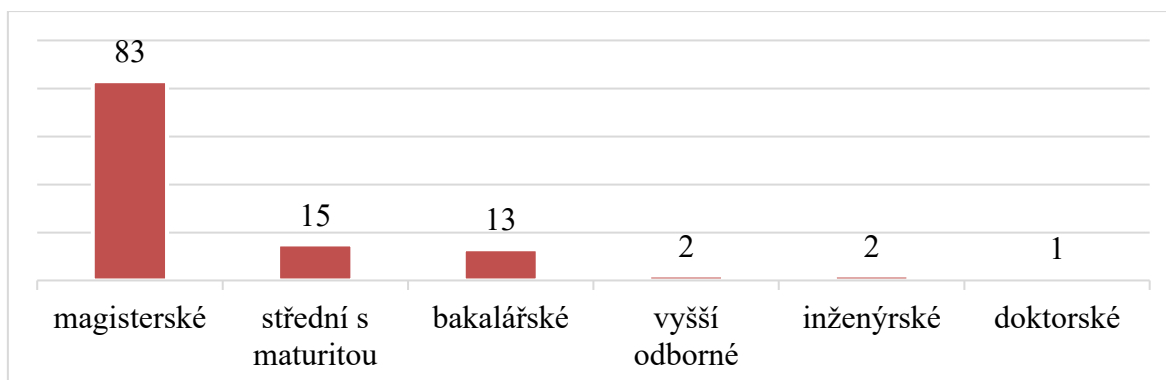
Další otázka se respondentů ptala, jak dlouho profesi učitele či asistenta pedagoga vykonávají. Úplný výčet délky praxe oslovených pedagogů je uveden v grafu č. 2 a dále budou uvedeny pouze tři nejčastější odpovědi. 11 respondentů (9,5 %) uvedlo, že pracují ve školství 30 let, což byla v dotazníku nejčastější odpověď. 10 respondentů (8,6 %) odpovědělo, že pracují ve školství jeden rok. Tato odpověď byla druhá nejčastější. 7 respondentů (6 %) působí ve škole 3 roky a taktéž 7 pedagogů pracuje ve školství 12 let.



Graf 2: Délka praxe

Otázka č. 5: Vzdělání.

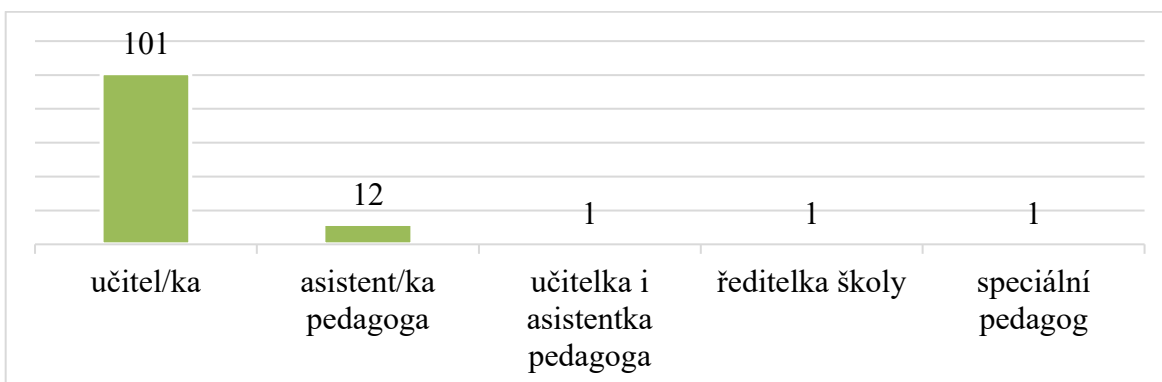
Pátá otázka se týkala dosaženého vzdělání respondentů. 83 pedagogů (71,6 %) uvedlo, že na vysoké škole získali magisterský titul. 15 učitelů (12,9 %) má dokončenou střední školu s maturitou. 13 pedagogů (11,2 %) odpovědělo, že získali bakalářský titul. Dva pedagogové (1,7 %) mají vyšší odborné vzdělání a taktéž dva respondenti mají inženýrský titul. Pouze jeden učitel (0,9 %) uvedl, že je vzdělán v doktorském studijním programu.



Graf 3: Vzdělání

Otázka č. 6: Pracovní pozice.

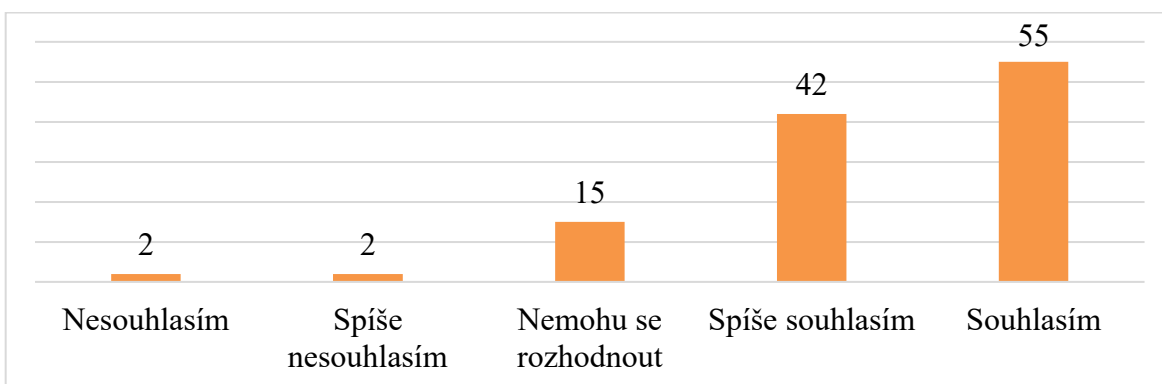
Šestá otázka zjišťovala, jestli respondenti pracují jako učitelé či asistenti pedagoga. Respondenti měli i možnost odpovědi „jiné“. V drtivé většině odpovídali na dotazník učitelé a učitelky. Učitelů se sešlo 101 (87,1 %). Na dotazník dále odpovědělo 12 asistentů či asistentek pedagoga (10,3 %). Pouze 3 respondenti využili možnost „jiné“. Jednalo se o učitelku i asistentku pedagoga v jedné osobě, ředitelku školy a speciálního pedagoga. Tyto odpovědi činí procentuálně dohromady 2,7 % ze všech odpovědí. Odpověď speciálního pedagoga se dá považovat za neprůkaznou, jelikož byla konstruována na názory ostatních pedagogických pracovníků na profesi školního speciálního pedagoga, nikoliv na reakce samotných speciálních pedagogů. Touto otázkou jsou zakončena demografická data respondentů.



Graf 4: Pracovní pozice

Otázka č. 7: Představa o práci školního speciálního pedagoga na škole.

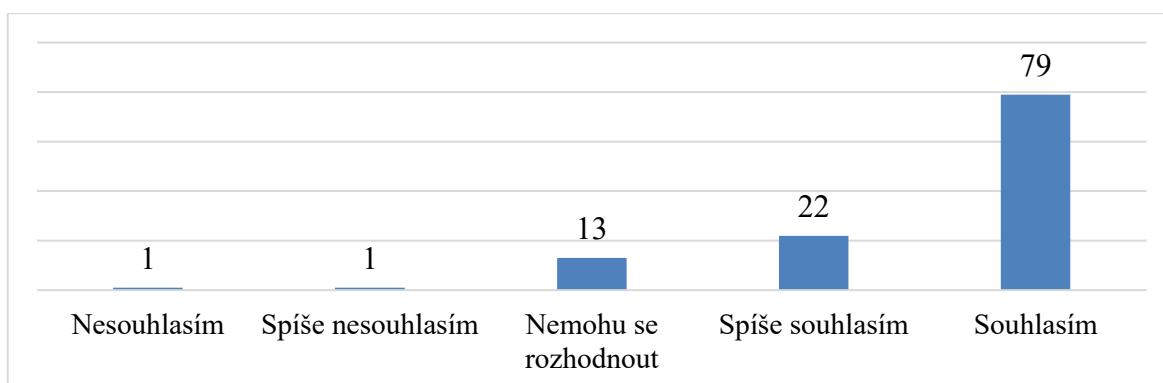
Od sedmé otázky se dotazník ptal na názory oslovených pedagogů ohledně fungování školního speciálního pedagoga na jejich škole. Následujících sedm otázek mělo formu škály, kde měli odpovídající možnost zvolit z pěti odpovědí. Měli vždy uvést názor na daný výrok na škále *nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nemohu se rozhodnout – spíše souhlasím – souhlasím*. Sedmá otázka se konkrétně ptala, zda mají oslovení konkrétní představu, jakou práci školní speciální pedagog na škole vykonává. Celkem 4 vyučující (3,4 %) nemají jasnou představu. 15 respondentů (12,9 %) zvolilo neutrální možnost „*nemohu se rozhodnout*“. 97 pedagogů i asistentů pedagoga (83,6 %) má jasnou nebo aspoň nějakou představu, jaké činnosti školní speciální pedagog na škole má vykonávat. Výsledky této odpovědi jsou uspokojivé., jelikož z nich vyplývá, že oslovení v drtivé většině ví, nebo alespoň tuší, čím se školní speciální pedagog zabývá. To je předpoklad pro to, aby metodické vedení školního speciálního pedagoga respektovali a vítali.



Graf 5: Představa o práci školního speciálního pedagoga

Otázka č. 8: Potřeba školního speciálního pedagoga ve škole.

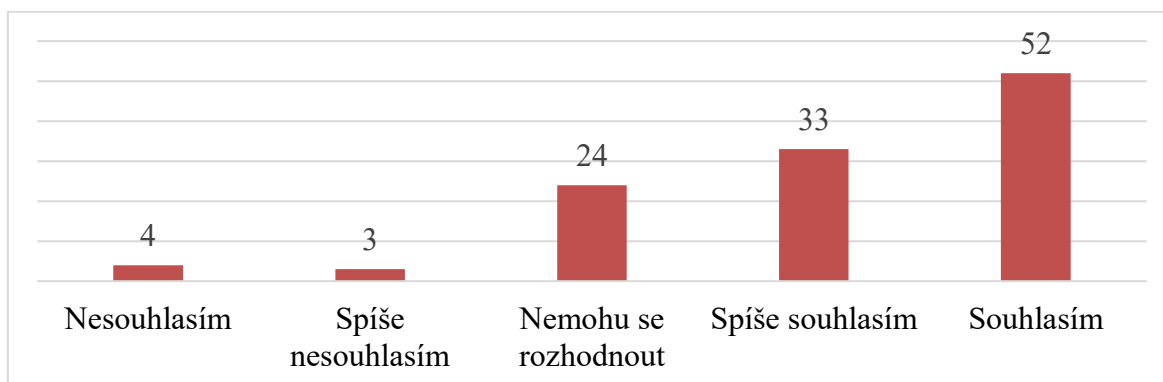
Otázka č. 8 se ptala respondentů, zda si myslí, že je školní speciální pedagog na škole potřebný. V drtivé většině si oslovení myslí, že speciální pedagog potřebný je. Tuto odpověď zvolilo 79 informantů (68,1 %). 22 oslovených (19 %) s výrokem „*myslím si, že je školní speciální pedagog na škole potřebný*“ spíše souhlasí. 13 respondentů (11,2 %) se nemohlo rozhodnout. Pouze 1 učitel (0,9 %) zvolil odpověď „*spíše nesouhlasím*“ a taktéž 1 učitel (0,9 %) zaškrtnl odpověď „*nesouhlasím*“. Z odpovědí vyplývá, že si 97 oslovených myslí, že je školní speciální pedagog na škole potřebný. Plyne to pravděpodobně z inkluzivního vzdělávání, díky kterému se do běžných základních škol dostává čím dál více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina pedagogů si tak myslí, že speciální pedagog bude fungovat jako rádce, jak s těmito dětmi pracovat.



Graf 6: Potřeba školního speciálního pedagoga

Otázka č. 9: Pozitivní vliv na zásady inkluzivního vzdělávání.

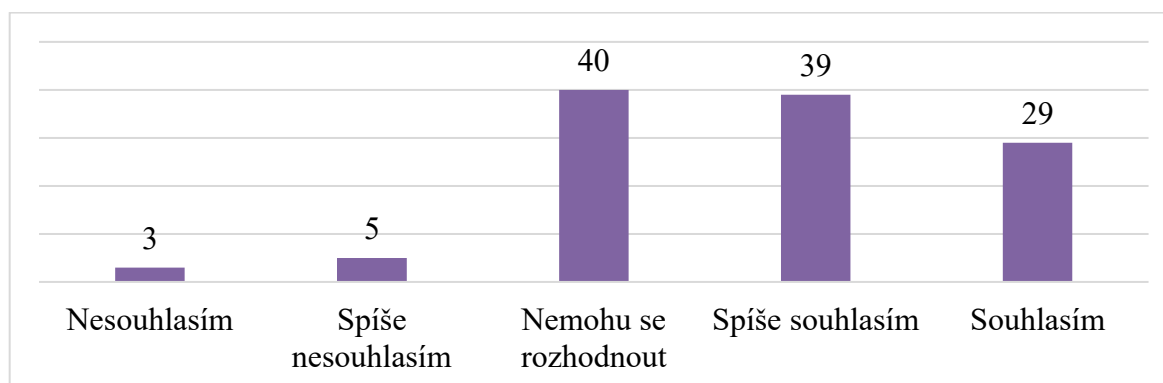
V další otázce měli respondenti za úkol zvolit na škále odpověď na otázku, jestli si myslí, že má práce školního speciálního pedagoga pozitivní vliv na zásady inkluzivního vzdělávání. 52 respondentů (44,8 %) s uvedeným výrokem souhlasilo. Dalších 33 pedagogů (28,4 %) zvolilo odpověď „*spíše souhlasím*“. 24 pedagogů (20,7 %) vybralo „*nemohu se rozhodnout*“. Pouze 3 vyučující (2,6 %) spíše nesouhlasili a 4 informanti (3,4 %) nesouhlasili. Zde odpovědi nebyly tak jednoznačné. V zásadě se pedagogové shodují, že s uvedeným výrokem souhlasí, ovšem méně zvolili jasnou odpověď „*souhlasím*“. Mnohem více respondentů než v předchozích otázkách zvolilo odpověď „*nemohu se rozhodnout*“. Respondentů, kteří nesouhlasí, je ale celkově pouze 7, což je uspokojivé číslo.



Graf 7: Pozitivní vliv na zásady inkluzivního vzdělávání

Otázka č. 10: Pozitivní vliv na řešení didaktických problémů ve vyučování.

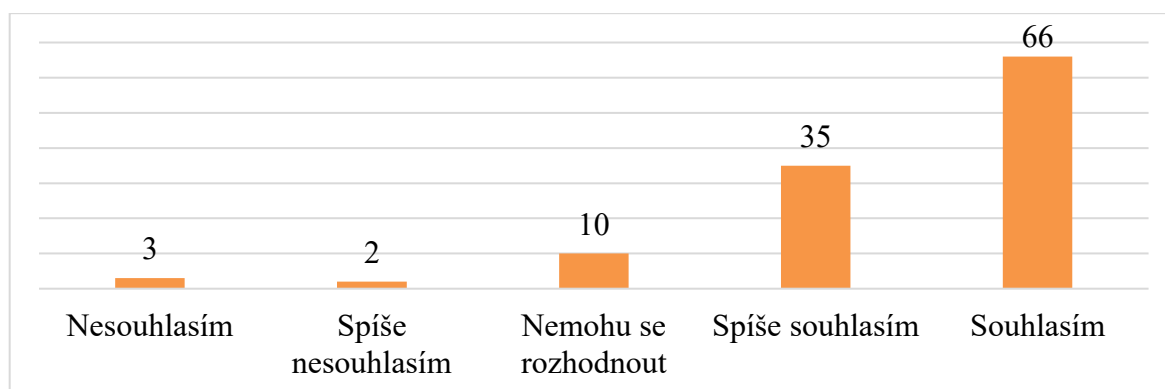
Tato otázka se týkala názoru, zda má školní speciální pedagog pozitivní vliv na řešení didaktických problémů ve vyučování. Jen 29 pedagogů (25 %) vybralo odpověď „souhlasím“. 39 pedagogů (33,6 %) spíše souhlasí. Nejvíce pedagogů, konkrétně 40 (34,5 %) vybralo možnost „nemohu se rozhodnout“. Spíše souhlasí 5 (4,3 %) pedagogických pracovníků (4,3 %) a nesouhlasí 3 (2,6 %). Z těchto výsledků vyplývá, že si oslovení učitelé a asistenti sice myslí, že má speciální pedagog dobrý vliv na řešení problémů ve vyučování, ovšem není to tak jednoznačné. Nejvíce respondentů vybralo možnost „nemohu se rozhodnout“, což může značit, že vlastně neví, jestli vůbec chtějí, aby se speciální pedagog v řešení problémů angažoval. Nesouhlasí ale pouze osm pedagogů ze 116, což je uspokojivý výsledek.



Graf 8: Pozitivní vliv na řešení didaktických problémů ve vyučování

Otázka č. 11: Zkvalitnění řešení individuálních problémů žáků.

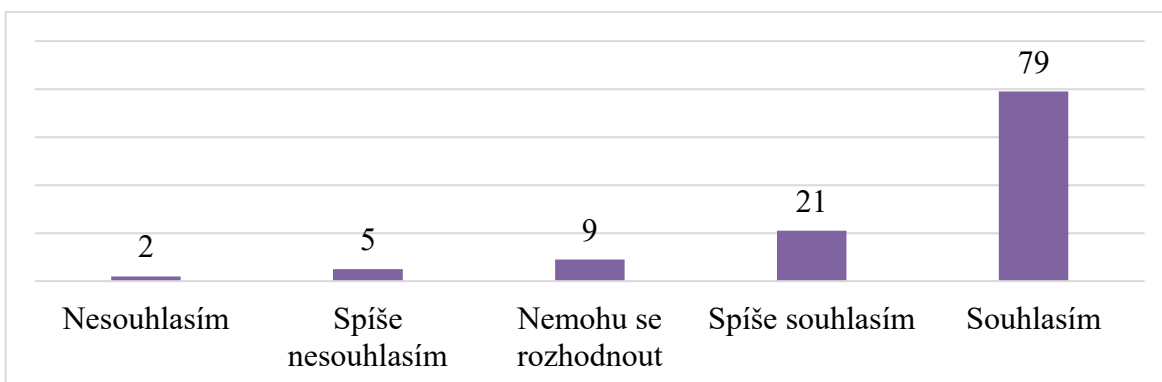
V této otázce se pedagogové vyjadřovali k názoru, zda školní speciální pedagog zkvalitňuje řešení individuálních problémů žáků. Pouze 3 vyučující (2,6 %) nesouhlasí a jen 2 vyučující (1,7 %) spíše nesouhlasí. V této odpovědi respondenti málo vybírali i možnost „nemohu se rozhodnout“. Tuto odpověď zaškrtnulo jen 10 oslovených učitelů (8,6 %). Drtivá většina oslovených si myslí, že školní speciální pedagog rozhodně zkvalitňuje proces jednotlivých problémů žáků. Dohromady souhlasí 101 učitelů (87,1 %). V dnešní inkluzivní škole se stále častěji klade důraz na řešení problémů žáka, které vyžadují individuální přístup. Žákovi je pak vytvořena pomoc na míru. Speciální pedagog participuje na každém individuálním případě školní neúspěšnosti či obtíží při výuce. Taktéž by se měl podílet při řešení výchovných problémů.



Graf 9: Zkvalitnění řešení individuálních problémů žáků

Otázka č. 12: Aktivní komunikace s rodiči.

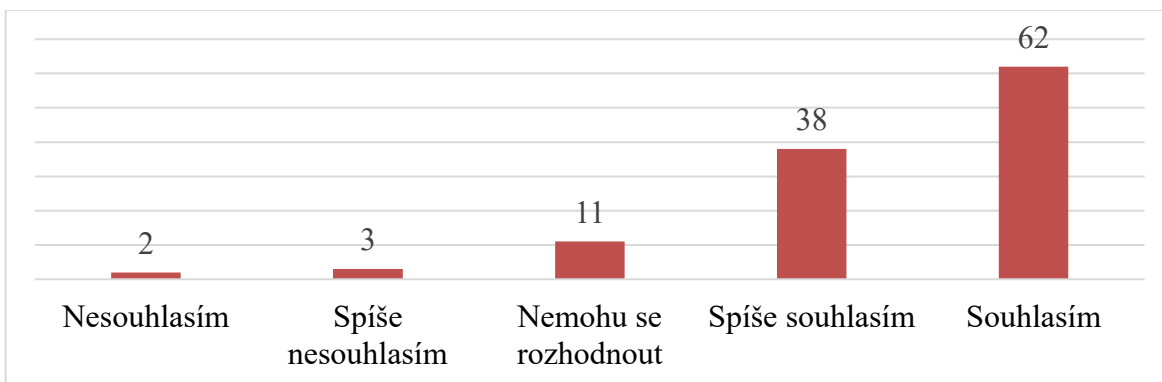
V grafu č. 10 je viditelné, že odpovídající zastávají opět v drtivé většině názor, že je speciální pedagog potřebný při aktivní komunikaci s rodiči a řešení obtíží ve výuce jejich dětí, jelikož možnosti „souhlasím“ či „spíše souhlasím“ zvolilo celých 100 respondentů (86,2 %). Pouze 9 pedagogů (7,8 %) se nemohlo v této odpovědi rozhodnout. 5 pedagogů (4,3 %) spíše nesouhlasí a jen 2 pedagogové (1,7 %) nesouhlasí. Pověštinou speciální pedagogové mají za úkol konzultovat s rodiči potřebná režimová opatření pro lepší výkony ve výuce. Pedagogové si tedy myslí, že speciální pedagog s rodiči rozhodně komunikovat má. Plyne to patrně z přesvědčení, že by rodiče měli vědět, co škola dělá pro speciální péči jejich dětí.



Graf 10: Aktivní komunikace s rodiči

Otázka č. 13: Poskytování metodické činnosti pro ostatní pedagogické pracovníky.

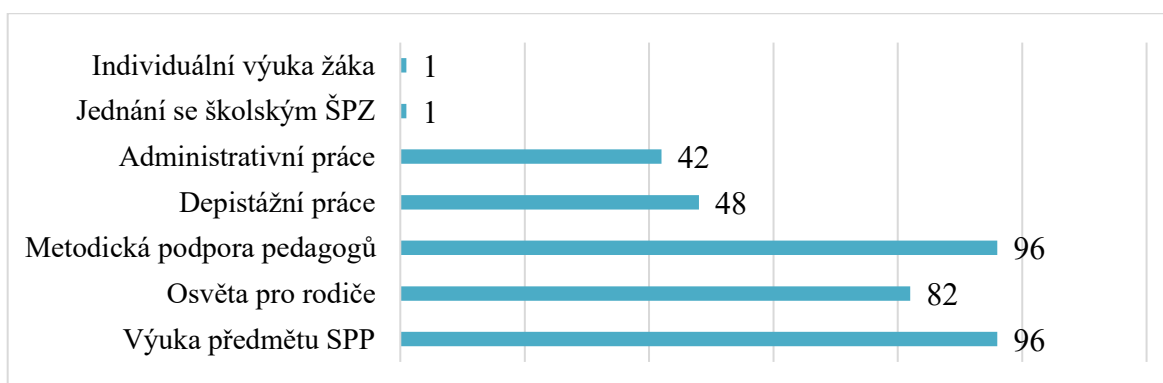
Třináctá otázka se ptala, zda si oslovení myslí, že mají školní speciální pedagogové poskytovat metodickou pomoc pro ostatní pedagogické pracovníky. Zde oslovení opět povětšinou souhlasili. Dohromady souhlasí celých 100 oslovených učitelů (86,2 %). Rozhodnout se nemohlo 11 pedagogických pracovníků (9,5 %). Nesouhlasí dohromady 5 informantů (4,3 %). Pedagogičtí pracovníci v dnešních základních školách čím dál častěji přijímají pomoc od speciálního pedagoga a jsou rádi za metodické vedení práce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají pocit, že na současný trend inkluze nejsou sami. Najdou se ale i tací, a to dokládají i výsledky této otázky, kteří pomoc speciálního pedagoga stále považují za zbytečnou a odmítají ji.



Graf 11: Poskytování metodické činnosti pro ostatní pedagogické pracovníky

Otázka č. 14: Klíčové činnosti.

Další čtyři otázky byly zvoleny formou výběru více odpovědí. Tato otázka konkrétně pedagogy vyzývala, aby vybrali, jaké činnosti speciálního pedagoga na škole považují za klíčové. Nejvíce byly vybírány možnosti „*metodická podpora pedagogů*“ a „*výuka předmětu speciálně pedagogické péče*“. Tyto dvě možnosti vybral shodný počet informantů a sice 96 (26,2 %). 82 pedagogů (22,4 %) považuje za důležitou osvětu pro rodiče, 48 (13,1 %) pak zvolilo za důležitou depistážní práci. 42 pedagogů (11,5 %) si myslí, že školní speciální pedagog se má starat o administrativu. Tyto otázky měly ještě možnost „jiné“, kde pedagogové mohli napsat textovou odpověď. Jeden vyučující (0,3%) považuje za důležitou individuální výuku žáka, což ale prakticky spadá do kategorie výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Druhý vyučující (0,3 %) považuje za klíčové ještě jednání se školským poradenským zařízením. Je osvěžující vidět, že si pedagogičtí pracovníci školních speciálních pedagogů povětšinou považují a považují za důležité jednak jejich metodické vedení, ale hlavně přímou práci s dětmi. Nemyslí si tak, že je speciální pedagog pouze administrativní pracovník, který jim pomůže vplout do inkluzivního vzdělávání, ale je pro ně podstatné, že speciální pedagog pracuje hlavně s dětmi a je tu pro ně.

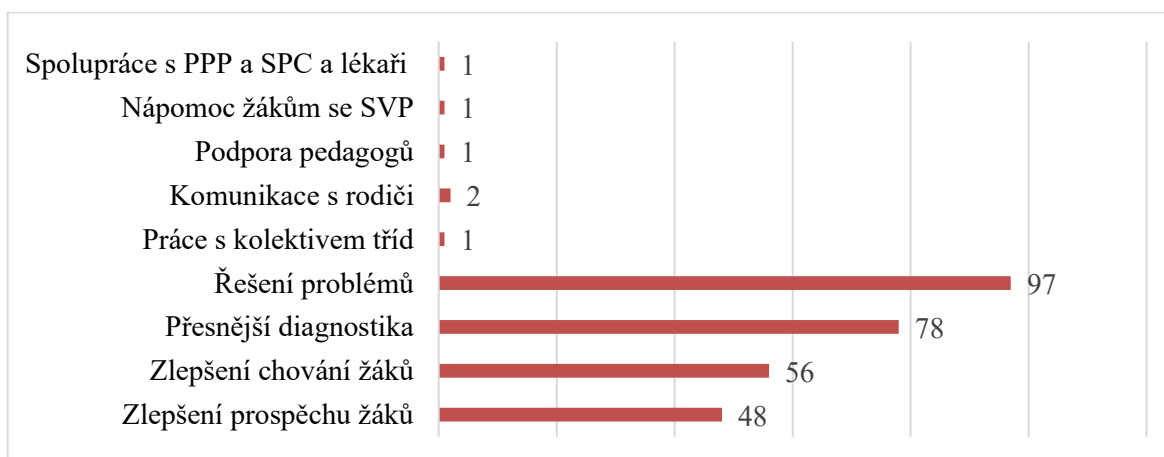


Graf 12: Klíčové činnosti

Otázka č. 15: Přínosy školního poradenského pracoviště.

V této otázce se oslovení pedagogičtí pracovníci měli vyjádřit k přínosům celého školního poradenského pracoviště. Nejvíce byla vybírána odpověď „*řešení problémů*“ a to v počtu 97 (34 %). Reflektuje to předchozí odpovědi na podobnou otázku, a sice, že respondenti považují za důležitou participaci na řešení individuálních obtíží žáků. Možnost

„přesnější diagnostika“ zvolilo 78 respondentů (27,4 %). Školní speciální pedagog by měl ve škole provádět screening, vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostikovat je a odesílat je na vyšetření do školského poradenského zařízení. 56 učitelů (19,6 %) vybralo možnost „zlepšení chování žáků“ a 48 (16,8 %) pak „zlepšení prospěchu žáků“. Pedagogičtí pracovníci si od práce školního speciálního pedagoga slibují, že díky soustavné práci s dětmi selepší ve všech stránkách jejich účasti na výuce. Dva pedagogičtí pracovníci (0,7 %) doplnili ještě odpověď „komunikace s rodiči“, což ale není tak úplně přínos, spíše důležitá činnost. Jednou se v odpovědích objevily výroky jako „práce s kolektivem tříd“, „podpora pedagogů“, „nápomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „spolupráce se školským poradenským zařízením a ostatními odborníky“. Opět to ale lze považovat spíše za klíčové činnosti školního poradenského pracoviště, než za přínosy spojené s jeho fungováním.



Graf 13: Přínosy

Otázka č. 16: Nedostatky v práci speciálního pedagoga.

V této otázce se pedagogičtí pracovníci vyjadřovali k nedostatkům, které jsou spojeny s působením školního speciálního pedagoga na škole. Nejvíce pedagogů (41,8 %) zvolilo zvýšenou administrativu jako problém v práci speciálního pedagoga. Zvýšená administrativa se pojí především se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání než s působením školního speciálního pedagoga na škole. 33 informantů (18,1 %) vybralo možnosti „nízká spolupráce školního poradenského pracoviště s učiteli“ a stejný počet vybral „zameškání výuky kvůli předmětu speciálně

pedagogické péče“. Nízká spolupráce je však spíše než globální problém profese školního speciálního pedagoga problémem na daných školách. Záleží samozřejmě na personálním obsazení a vztazích na pracovišti. Zameškání výuky je celoplošným problémem, na který si stěžují pedagogové napříč celým školním systémem. Speciálně pedagogická péče je ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá, ovšem zameškání další výuky není vůbec ideální. Možným řešením by bylo zasazení předmětu speciálně pedagogické péče žákům se speciálními vzdělávacími potřebami do rozvrhu tak, aby nekolidoval s výukou, kterou by poté musel žák nutně dohánět. Žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb by mohli mít například výuku výtvarné či hudební výchovy navíc, či by žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli být bráni z hodin čtení, které jsou na prvním stupni většinou dvakrát týdně. 19 (10,4 %) pedagogů zvolilo možnost „jiné“ a doplnilo, že nevnímají jako problémovou ani jednu z možností, které byly nabízeny. Vzhledem k celkovému počtu respondentů je 19 pedagogických pracovníků, kteří nevnímají žádné obtíže v práci se speciálním pedagogem, poměrně uspokojujivé číslo. Zhoršené chování žáků ve výuce vybralo 13 pedagogů (7,1 %). Občas se stává, že má žák pocit, že díky svým speciálním potřebám s ním musí pedagogové zacházet opatrně a myslí si, že má jistá privilegia. Když se tato jeho očekávání nenaplnují, chová se ve výuce rušivě. Je pravděpodobné, že se tato odpověď objevila s takovou četností i díky miskonceptům pedagogických pracovníků, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je synonymum pro zlobivé a neklidné dítě. 2 pedagogičtí pracovníci (1,1 %) otázce neporozuměli. Plyne to patrně z použitého slovního obratu „odborní pracovníci“ v otázce. V dotazníku tito odborníci znamenali odborníci v odvětví poradenství na škole, stejně jako ve všech otázkách předešlých. Jeden informant (0,5 %) zvolil možnost „jiné“ a napsal „problémy různého charakteru“, což je bohužel nicneříkající. Další napsal, že „ne každá škola si může poradenské pracovníky dovolit“. Personální obsazení je ve školství dlouhodobější problém a to nejen v poradenském sektoru. Další pedagog napsal, že „se ve třídě kumuluje větší počet problémových žáků“. Jeden učitel odpověděl, že „práci školního poradenského pracoviště musí suplovat řadoví učitelé“ a jiný zase vidí problém „v neschopnosti vyučujících akceptovat dobře míněné rady školního poradenského pracoviště“. Poslední pedagog doslova napsal, že „by zrušil integraci a inkluzi a zastřelil za to Valachovou“. Toto však

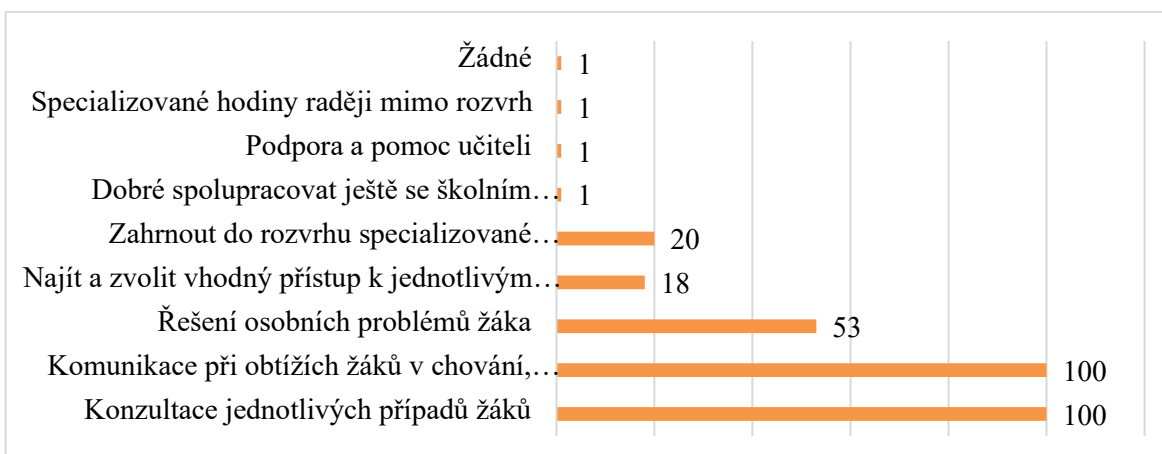
není konstruktivní odpověď hodná vysokoškolsky vzdělaného pedagogického pracovníka, proto je tato odpověď do diplomové práce vložena spíše jako příklad špatné praxe.



Graf 14: Nedostatky

Otázka č. 17: Silné stránky spolupráce školního speciálního pedagoga a ostatních pedagogů.

Tato otázka byla poslední, kde pedagogové vybírali vícero možností. Ptala se, jaké silné stránky spatřují ve spolupráci školního speciálního pedagoga a ostatních pedagogů. I zde mohli pedagogové vybrat možnost „jiné“ a vyjádřit se slovně. Pouze jeden pedagog (0,3 %) napsal, že nevidí žádné silné stránky v této spolupráci. Taktéž jeden pedagog napsal, že by se měly specializované hodiny konat mimo rozvrh, což ale není přímo odpověď na otázku, patří spíše do nedostatků spojených s působením poradenských pracovníků na škole. Jeden vyučující napsal, že považuje za silnou stránku podporu a pomoc učitelům a taktéž jeden pedagog vidí jako dobré řešení spolupracovat i se školním psychologem. 100 pedagogů (33,9 %) vybralo možnost „konzultace jednotlivých případů žáků“ a taktéž 100 učitelů vybralo „komunikaci při obtížích žáků v chování, vztazích nebo učení“. 53 pedagogických pracovníků (18 %) zvolilo možnost „řešení osobních problémů žáka“. 20 respondentů (6,8 %) si myslí, že je důležité ve spolupráci „zahrnout do rozvrhu specializované vyučovací hodiny na práci se žáky s poruchami učení“. A pro 18 pedagogů (6,1 %) je klíčové „najít a zvolit vhodný přístup k jednotlivým žákům“.



Graf 15: Silné stránky spolupráce

Otázka č. 18: Doplnující komentáře.

Poslední otázka byla volitelná. Zde se pedagogičtí pracovníci měli možnost vyjádřit k dotazníku, či napsat své postřehy k profesi školního speciálního pedagoga. Tuto možnost zvolilo pouze pár pedagogických pracovníků. Doslovně jsou zde přepsány odpovědi, které se v této doplňující otázce objevily.

„Některé otázky nejsou zcela jasné. Když nic nezaškrtnu, tak mě to nedovolí ukončit dotazník. Řešení osobních problémů (poslední otázka), je myšleno mých nebo žáka?“ (pozn. V otázce je doslovně uvedeno, že se jedná o osobní problémy žáka.)

„Já jsem za naši speciální pedagožku a její přístup velmi ráda.“

„Problematické je přijetí speciálního pedagoga ostatními vyučujícími a chtít přijmout jeho rady a pracovat dle nich - rigidita chování velké většiny učitelů.“

„Práci speciálního pedagoga ve škole vnímám jako velmi přínosnou.“

„Přeji hodně úspěchů.“

Rozhovor se speciální pedagožkou

Rozhovor byl zvolen jako polostrukturovaný. Rozhovor byl veden se školní speciální pedagožkou, která působí na jedné z nymburských základních škol. Bylo jí položeno celkem 14 otázek. Čtrnáctá otázka byla rozdělena na 4 podotázky. Scénář rozhovoru se zaměřil na čtyři základní kategorie:

Kategorie A: Demografická data oslovené školní speciální pedagožky.

Kategorie B: Obecné názory na osobnostní a profesní předpoklady speciálního pedagoga.

Kategorie C: Její pracovní zaměření na škole a situace s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kategorie D: Průběh předmětu speciálně pedagogické péče na jejich škole.

Kategorie A: Demografická data oslovené školní speciální pedagožky.

První otázky směřovaly k zjištění demografických údajů oslovené školní speciální pedagožky. Oslovená informantka vykonává profesi školního speciálního pedagoga dva roky. Oba tyto roky působí na stávající škole. Původně jí byl nabídnut půl úvazek, avšak díky zvyšujícím se počtům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má od ledna 2019 úvazek celý. Informantka má vystudovaný bakalářský studijní obor sociální pedagogika na Masarykově univerzitě v Brně a bakalářský studijní obor speciální pedagogika, taktéž v Brně. Magisterský titul v oboru speciální pedagogika získala na Univerzitě Karlově. Má bakalářskou státní závěrečnou zkoušku z etopedie, psychopedie a specifických poruch učení. Na Karlově univerzitě pak složila magisterskou státní závěrečnou zkoušku z logopedie.

Kategorie B: Obecné názory na osobnostní a profesní předpoklady speciálního pedagoga.

Další otázky zjišťovaly její osobní názory a postoje k profesi školního speciálního pedagoga. „*Schopnost koncentrovat se, protože ten záběr je velikej, aby ty věci neutíkaly a vlastně to nějak jako do sebe zapadalo, což se ale ne vždycky daří, protože těch věcí je tak strašně moc, že občas na něco člověk zapomene.*“ Dále by měl být školní speciální pedagog

vstřícný, měl by umět komunikovat s různými typy učitelů a měl by mít chuť se dále sebevzdělávat. Podle ní by měl mít i velké pracovní nasazení. Myslí si také, že mezi důležité vlastnosti školního speciálního pedagoga patří bezesporu i odklon od stereotypů. Paní speciální pedagožka si myslí, že kromě vystudované speciální pedagogiky by měl školní speciální pedagog mít i zkušenost s vyučováním s celou třídou, jelikož pak je schopen radit ostatním vyučujícím, jak pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci celého kolektivu třídy. Měl by dále znát a umět kombinovat různé strategie práce se žákem ve třídě, protože každý žák je jiný a nelze na všechny uplatňovat stejné formy práce.

Podle ní je nesmírně důležité chtít se dále vzdělávat a rozšiřovat si obzory. Má smysl absolvovat doplňující kurzy na různé metody a formy práce. Jako příklad zmiňuje kurz „Percepční a motorické oslabení“, který pořádá Prodys a vede jej P. Bubeníčková nebo Program na rozvoj pozornosti „KuPOZ“ či stimulační program pro děti „Maxík“. Dále by dobrý speciální pedagog měl mít přehled o pracovních listech a materiálech, které jsou ve výuce předmětu speciálně pedagogická péče funkční. Za klíčovou činnost považuje přímou práci s dětmi. *„No pro mě by byla klíčová práce s dětma, ale v současné době, jak je ten systém nastavený, tak já z toho nemám vůbec dobrý pocit. Nedaří se ty skupiny sestavit dobře aby byly napasovaný těm dětem na míru. Všechno se to dělá podle toho, jak to zrovna jako vyjde. Letos je to teda lepší než loni, protože jsme se snažili, aby aspoň věkově k sobě ty děti byly, aspoň ty pedagogický intervence se ročníkově zadařily, to se drží, protože loni to tak nebylo, což prakticky pak nemá smysl. V okamžiku, kdy jsou to děti, které mají nějaký objektivní potíže a potřebují individuální přístup, tak to potom úplně nejde a ráda bych, aby se to letos trochu podařilo i co se týče diagnóz. Nebo diagnózy i třeba odpovídají, ale děti jsou percepčně oslabený jinak, takže potřebují mít tu hodinu každý zacílenou na něco jiného a aby tady samostatně pracovali na něčem, co mají oslabený, jaksi nelze.“*

Kategorie C: Její pracovní zaměření na škole a situace s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V současné době má paní speciální pedagožka v péči 30 žáků. Ostatní žáky mají v péči paní učitelky, které sice nepůsobí na škole jako speciální pedagožky, ale mají státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky. Mohou tedy vést hodiny speciálně

pedagogické péče. Bohužel, přesný počet dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby, na škole není znám, jelikož tyto údaje neměla paní speciální pedagožka ve své kanceláři k dispozici. Žáci jsou povětšinou ve stupni podpory 2 či 3. Jedná se o žáky, kteří mají sestaven individuální vzdělávací plán či plán pedagogické podpory. Žáci s plánem pedagogické podpory všichni čekají na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a mají určen školou první stupeň podpůrných opatření. Zároveň se s nimi začíná pracovat, i když ještě nemají od poradny stanoven předmět speciálně pedagogické péče. Ostatní žáci, kteří by teoreticky mohli patřit do prvního stupně podpůrných opatření, mají v takzvaných plánech tříd nastavenou podporu pedagoga, avšak spíše formálně, například plánem pedagogické podpory se jejich obtíže většinou neřeší. Někteří žáci na hodiny nedochází, paní speciální pedagožka pouze metodicky vede jejich rodiče a oni s dětmi pracují doma. *„Pak ještě dochází rodiče na konzultace, které nějakým způsobem metodicky vedu a oni si ode mně berou práci na doma, ale ty nechodí na hodiny. Dvě děti z tohohle počtu teď ukončily Maxíka.“* Ve skupině pracuje standartně se třemi dětmi, ale v jedné skupině má pět žáků, protože od nového pololetí byl jeden žák vyšetřen pedagogicko-psychologickou poradnou, byl mu napsán předmět speciálně pedagogické péče a bohužel ho nebylo kam jinať dát. Sama uznává, že skupiny nemá ideálně sestavené, protože na škole chybí personál pro práci s žáky. Ideální by podle ní byl individuální program pro každého žáka či mít maximálně dvě děti ve skupině. Podle speciální pedagožky mají žáci na škole nejčastěji ADHD v kombinaci se specifickými poruchami učení. Mentální postižení mají diagnostikováni čtyři žáci na 1. stupni, z toho dva mají minimální výstupy. Na 2. stupni mají mentální postižení dvě dívky, z nichž jedna má minimální výstupy.

Další otázka směřovala k náplni práce speciální pedagožky. Uvedla, že velkou část zabírá již zmíněná přímá práce s žáky, hlavně ve formě předmětu speciálně pedagogické péče nebo speciálně pedagogické intervence, kterou žáci nemají napsanou jako podpůrné opatření, ale ona se na tom dohodne s rodiči a ostatními vyučujícími žáka. Dále hodně konzultuje s učiteli, především ale na chodbách a ve volných chvílích než v konzultačních hodinách. Tato práce tedy není příliš vidět. Její vypsání konzultace příliš nevyužívají. Dále jí poměrně hodně času zaberou konzultace s rodiči žáků. V rámci své práce také dělá screening v prvních třídách. Zaměřuje se na základní dovednosti, například na grafomotoriku, sluchovou diferenciaci, pravolevou orientaci a další. Velkou spoustu času jí

zabere i vyhodnocování screeningu a obesílání rodičů žáků, kteří se jeví jako riziková. Ty si pak zve do konzultací. Provádí náslechy a snaží se zmapovat situaci ve třídách, kde se učí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Velkou část činnosti jí zabere také administrativa. Přípravuje plány pedagogické podpory, individuálně vzdělávací plány, píše si záznamy z konzultací. Pracuje s asistenty pedagogy a metodicky je vede. Ovšem není spokojena s jejich spoluprací, protože jednak jí na ně nezbývá tolik času, kolik by chtěla a jednak ani oni sami nechtějí spolupracovat. Vyřešit toto mělo ustanovení vedoucí paní asistentky, ovšem její práce stagnuje.

V otázce ohledně problémů, se kterými se ve své práci potýká, byly uvedeny příklady „zvýšená administrativa, nedostatečná spolupráce ostatních pedagogů či zhoršené chování žáků“. Odpověděla, že se potýká se vším uvedeným. Problém v administrativě spatřuje v jejím množství a nedostatcích znalostí, co musí bezpodmínečně mít zavedeno a co ne. Potýká se i s rezignací ostatních pedagogů řešit výchovné i výukové obtíže žáků. Tito pedagogové mají tendence vše přenechávat jí a nic neřešit. Zhoršené chování žáků ve výuce spatřuje hlavně na 2. stupni. Dále se potýká s již zmiňovanou naplněností skupin, se kterou se do jisté míry pojí i nedostatek financí, které by zajistily větší personální obsazení, které by zajišťovalo péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stěžuje si právě také i na nedostatek erudovaných pracovníků, kteří by jí v její práci pomohli. Potýká se i s nedostatkem času, který věnuje práci. Musí tak dost často pracovat i doma. *„Já aktuálně ještě s tím, že si práci nosím domů a pracuju po nocích a studuju, jak se co kde dá vyřešit. Pak ještě změna legislativy to zamotá a udělá v tom přehledno a jasno, takže to jsou teďka problémy aktuální.“* Navzdory jejímu pracovnímu nasazení lze však bohužel konstatovat, že nevnímá zlepšení v obtížích žáků, se kterými pracuje. Opět zde naráží na neadekvátní sestavení skupin žáků, se kterými pracuje.

V poslední části popisuje spolupráci se žáky, rodiči, ostatními pedagogy, vedením školy a školním pedagogickým pracovištěm. S žáky pracuje v již několikrát zmiňovaných hodinách speciálně pedagogické péče, v rámci prevence školní neúspěšnosti, nebo když diagnostikuje. S rodiči komunikuje v konzultacích ohledně obtíží jejich dětí. Buď je osloví sama, nebo naváže kontakt rodiče. S ostatními pedagogy spolupracuje při řešení výukových obtíží, buď v rámci konzultací, nebo neformálně na chodbách, když se spolu někde potkají.

S vedením školy spolupracuje hlavně v administrativních a personálních záležitostech. Školní poradenské pracoviště se setkává jednou za týden. Schází se výchovná poradkyně pro první stupeň, školní psychologka, školní speciální pedagožka a formálně ustanovený výchovný poradce pro druhý stupeň. Ten pouze zaskakuje za paní učitelku na mateřské dovolené. Na těchto poradách se řeší zejména aktuální problémy ve škole, hlavně výukové a výchovné.

Kategorie D: Průběh předmětu speciálně pedagogické péče na jejich škole.

Obsah předmětu speciálně pedagogické péče není na její škole zcela jasně vymezen. Vzhledem k tomu, že ve škole nevedou hodiny znakového jazyka, Braillova písma či léčebné tělesné výchovy, nemusí mít vedené reedukační a stimulační předměty na této škole podle legislativy osnovu. V rozvrhu se s tímto předmětem napevno nepočítá a není to ani klasický předmět známovaný na vysvědčení. Žáky prvního stupně si paní speciální pedagožka bere z disponibilních hodin, tedy z českého jazyka a matematiky. Na druhém stupni mají předmět speciálně pedagogické péče žáci až po vyučování, jelikož zástupce ředitele pro druhý stupeň nechce, aby byli žáci bráni z výuky. Předmět zajišťují i vyučující, kteří mají státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky. Je to úleva pro speciální pedagožku, protože náplní její práce není jen výuka předmětu, ovšem má to i své nevýhody. Vzhledem k tomu, že za tento předmět by měla být zodpovědná ona, v případě, že se na ni obrátí rodiče žáků, které v péči nemá, často neví, co s ostatními žáky jiní vyučující dělají. *„Pro mě je to samozřejmě taky složitější z toho hlediska, že když po mě pak rodiče chtějí vědět, co je náplní těch hodin, tak já to nevím, protože to neučím.“*

4.4 Závěry výzkumného šetření

Závěry výzkumného šetření můžeme vztáhnout pouze na oslovené pedagogické pracovníky. Jednalo se o pedagogy, asistenty pedagoga a o školní speciální pedagožku pracující na jedné z nymburských základních škol.

Hlavní výzkumná otázka: Převažuje přesvědčení, že učitelé považují práci školního speciálního pedagoga a celého školního poradenského pracoviště za důležitou?

Podle získaných výsledků šetření oslovení učitelé i asistenti pedagoga považují činnosti školního speciálního pedagoga na běžné základní škole za přínosné a důležité. Tento závěr lze vyvodit z odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření. Pedagogové v dnešní inkluzivní škole si moc dobře uvědomují, že s přibývajícím počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole se neobejdou bez rad odborného poradenského pracovníka, který je při práci s těmito žáky metodicky povede. Naprostá většina pedagogických pracovníků se orientuje v náplni práce speciálního pedagoga na škole a ví tudíž, proč je na škole zaměstnán. Z výsledků šetření také vyplývá, že si pedagogové představují školního speciálního pedagoga jako jakýsi mezník mezi školou a zásadami inkluzivního vzdělávání. V současné době je společné vzdělávání velkým tématem a pro některé pedagogy je to naprosto nová zkušenost. Někteří pomoc ve společném vzdělávání vítají, ale samozřejmě se najdou i tací, kteří se snaží celou inkluzi bojkotovat a pomoc školního speciálního pedagoga odmítají. Ne všichni oslovení respondenti sdílí názor, že by měl školní speciální pedagog mít pozitivní vliv na řešení didaktických problémů ve vyučování. Plyne to pravděpodobně ze současné situace ve školství, kdy pozici školního speciálního pedagoga zastávají především diagnostici a odborníci v poradenství, kteří povětšinou nemají zkušenosti s vyučováním, a tudíž nemají v oblasti didaktiky co nabídnout. Učitelé pak zastávají názor, že jim nemohou ve výuce radit, jelikož sami nedisponují adekvátními zkušenostmi s výukou v celé třídě.

Naopak jednoznačně se respondenti shodli, že školní speciální pedagog aktivně participuje při procesu řešení individuálních obtíží žáků a toto řešení zkvalitňuje. Pravděpodobně tak usuzují z toho, že školní speciální pedagog je zvyklý pracovat s žáky více individuálně, a když má žák se speciálními vzdělávacími potřebami problémy, ať už výukové, či v chování, dokáže adekvátně zasáhnout. Myslí si dále, že by se měl aktivně snažit komunikovat s rodiči dětí, které mají výukové obtíže. Usnadní tím práci třídnímu učiteli, a jelikož pracuje na škole jako erudovaný odborník, který rozumí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dokáže adekvátně rodičům vysvětlit, v čem potřeby jejich dětí spočívají a může je navést na činnosti, které s dětmi rodiče mohou vykonávat doma a tím zkvalitnit jejich výuku ve škole. S rodiči je potřeba komunikovat vždy, jelikož

by měli mít jasnou představu, jak se ve škole s jejich dětmi pracuje. Pedagogičtí pracovníci po školních speciálních pedagozích požadují metodické vedení a podporu. Jejich rady při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami oceňují skoro všichni oslovení. Očekávají od nich více zkušeností se speciálními vzdělávacími potřebami, které předají do řad svých méně zkušených kolegů.

VO 1: Které činnosti a kompetence školního speciálního pedagoga považují oslovení pedagogičtí pracovníci za důležité?

Z vyzkoumaných výsledků šetření vyplynulo, že za dvě nejvýznamnější činnosti školního speciálního pedagoga oslovení respondenti označují metodickou podporu ostatních pedagogů a výuku předmětů speciálně pedagogické péče. Metodická podpora je zmíněna v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Pedagogové se v případě potřeby mohou na školního speciálního pedagoga obrátit a konzultovat s ním jednotlivé případy žáků. Mohou s ním též komunikovat při vzniklých obtížích žáků v chování, vztazích či učení. Výuka předmětů speciálně pedagogické péče je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velmi prospěšná, jelikož jsou tyto předměty zaměřeny na reedukaci či stimulaci oslabených funkcí, ať už kognitivních, pohybových či komunikativních. Učí je odborníci vzdělaní ve speciální pedagogice a ideálně by měly být takzvaně „šité na míru“ jednotlivým žákům. Problémem na českých školách je však nedostatek erudovaných specialistů s odpovídajícím vzděláním. Pak vyvstávají problémy s přeplněností a nevhodným složením žáků ve skupinách. Dále pedagogové velmi oceňují již výše zmíněnou osvětu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro rodiče těchto dětí.

VO 2: Vnímají učitelé v práci speciálních pedagogů nějaké nedostatky?

Nejvíce učitelé vnímají jako problémovou nedostatečnou komunikaci školního poradenského pracoviště s ostatními pedagogy. Chyba je ale s největší pravděpodobností na obou stranách. Školní poradenské pracoviště a školní speciální pedagogové z časových a organizačních důvodů často nemají čas poskytovat adekvátní podporu a pomoc ostatním. Pracují především se žáky a musí se potýkat se zvýšenou administrativou, v důsledku čehož

jim nezbyvá prostor na konzultace s ostatními pedagogy. Naopak pedagogové nemají mnohdy ani zájem o dobře míněné rady a pomoc školního speciálního pedagoga a se školním poradenským pracovištěm nechtějí komunikovat. Jako další velký problém spatřují v tom, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zameškají vyučování, protože dochází na předmět speciálně pedagogické péče. Organizační stránka reedukačních předmětů je velmi důležitá. Když žáci předmět absolvují ráno před vyučováním či odpoledne po výuce, nejsou často koncentrovaní a ztrácí pozornost. Ovšem když jsou bráni z výuky, často zameškají probíranou látku, kterou si pak musí doplňovat. Řešením by bylo zakomponovat do výuky například více hodin čtení, ze kterého by žáci mohli odcházet bez obav, že zameškají výuku.

VO 3: Jakými osobnostními a profesními předpoklady musí školní speciální pedagog disponovat?

Odpověď na tuto otázku pro potřeby diplomové práce poskytla oslovená školní speciální pedagožka. Školní speciální pedagog by podle ní měl být schopen koncentrovat se, být vstřícný, umět komunikovat s různými typy pedagogů, být schopen odklonit se od stereotypů, či připravit se na vysoké pracovní vypětí a nasazení. Dále by se měl chtít sebevzdělávat. Ukončením magisterského studijního programu to nekončí. Měl by absolvovat doplňující kurzy a mít přehled o všech materiálech a učebnicích, které jsou potřebné v reedukačních činnostech. Měl by mít zkušenosti s výukou celé třídy, protože jedině tehdy může být schopen efektivně poradit, jak mají pedagogové v celé třídě pracovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáky by měl znát a umět adekvátně navolit a kombinovat různé strategie výuky, protože každý žák je individualita a funguje na něj něco jiného než na žáka jiného. Podle oslovené je klíčová činnost práce s dětmi. Reedukace musí být ale dobře sestaveny, aby byly funkční. Podle ní by v nich mělo být málo dětí, to znamená výuka individuální nebo maximálně dvou dětí se stejnými obtížemi. Reedukace se musí zacílit konkrétně na jednotlivé obtíže žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě rešerše odborné literatury, pročtených tuzemských i zahraničních výzkumů a praktických příruček, vymezených cílů výzkumu, výsledků analýz zobrazených v tabulkách a grafech a závěrů výzkumu byla stanovena následující doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi:

- Podporovat zřízení pozice školního speciálního pedagoga na školách, kde tato pozice chybí, či kde je pouze jeden školní speciální pedagog, který má více pracovních povinností, než jaké je schopen sám zvládnout. V současném společném vzdělávání je školní speciální pedagog nápomocen nejen ostatním pedagogickým pracovníkům, ale zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné škole.
- Podporovat spolupráci speciálního pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků na škole. Komunikace mezi pedagogy je velmi důležitá, protože pouze komplexní péče o žáka může rozvíjet jeho oslabené schopnosti a dovednosti.
- Rozvíjet organizační stránku výuky předmětu speciálně pedagogická péče. V práci bylo mnohokrát uvedeno, že by předmět speciálně pedagogické péče měl probíhat v rámci vyučování. Žáci by měli být bráni například z hodin čtení, aby nezameškali výuku a učivo si nemuseli doplňovat.
- Při výkonu pracovních povinností zároveň podporovat další profesní rozvoj školního speciálního pedagoga. Ukončením magisterského studijního programu v oboru speciální pedagogiky to nekončí. Speciální pedagogika se stále vyvíjí a modernizuje. Školní speciální pedagog by měl být schopen vyučovat v souladu s aktuálními trendy a znát nové stimulační a reedukační programy i materiály, které pak může využít ve výuce.
- Dělat osvětu ohledně speciální pedagogiky a speciálních vzdělávacích potřeb pedagogům, kteří nejsou vzděláni ve speciální pedagogice. Je potřeba, aby pedagogové nevzdělaní ve speciální pedagogice znali základní principy práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mohli volit adekvátní strategie v jejich výuce.
- Podporovat vzdělávání školního speciálního pedagoga v jeho pracovních kompetencích, zejména v oblasti administrativní práce. Školní speciální

pedagogové, zejména ti začínající, mnohdy nevědí, jaké jsou jejich povinnosti a kompetence při práci ve škole. Je důležité je metodicky vést, aby oni mohli adekvátně metodicky podporovat jiné pedagogické pracovníky. Zároveň musí vědět, jaké administrativní práce se po nich chtějí. Je třeba usnadnit jim co nejvíce administrativní práci, aby se mohli soustředit na práci s dětmi.

- Podporovat víc přímou práci školního speciálního pedagoga se žáky, jelikož tato práce je považována za nejdůležitější činnost školního speciálního pedagoga. Řeší jejich individuální obtíže, ať už výukové, či výchovné nebo komunikační a sociální. Práce se žáky by měla být co nejvíce podporována, protože v inkluzivní škole je v popředí právě žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho všestranný rozvoj.

ZÁVĚR

Ve společném vzdělávání je pravděpodobně tou nejdůležitější osobou ve škole školní speciální pedagog. Má nezastupitelnou pozici ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují ve své cestě za vzděláním dopomoci. Společné vzdělávání, také označené jako inkluzivní pojetí vzdělávání, je moderním principem, který si klade za cíl vzdělávat všechny žáky společně bez ohledu na to, zda mají zdravotní postižení či znevýhodnění nebo z jakých kulturních a životních podmínek pochází. Na řešení výukových či výchovných obtíží žáka se však kromě speciálního pedagoga podílí i jiní pedagogičtí pracovníci, zejména třídní učitel, asistent pedagoga a ostatní pracovníci školního poradenského pracoviště. Jedná se i o záležitost spolupráce samotného dítěte, zákonných zástupců, týmu školského poradenského pracoviště, či lékařů, kteří se starají o zdravotní stav dítěte.

Cílem diplomové práce bylo zjistit pohled současných pedagogických pracovníků na fungování školního poradenského pracoviště a speciálního pedagoga ve škole. Hlavní výzkumná otázka se ptala právě na názory oslovených informantů, zda považují činnosti školního speciálního pedagoga ve škole za důležité. Na tuto výzkumnou otázku lze z dotazníkového šetření vyvodit uspokojující odpověď. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že si drtivá většina oslovených respondentů váží práce, kterou odvádí školní speciální pedagog v jejich škole a považují jej za důležitou součást vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je velmi pozitivním výsledkem, že pouze dva z oslovených 116 pedagogických pracovníků jsou vůči společnému vzdělávání a působení speciálního pedagoga na škole negativně naladěni. Oba tyto pedagogičtí pracovníci nevidí žádná pozitiva v náplni práce školního speciálního pedagoga. Zbytek pedagogů je vůči náplni práce školního speciálního pedagoga pozitivně naladěno. Podle oslovených pedagogů mají školní speciální pedagogové kladný vliv na zásady inkluzivního vzdělávání a v menší míře také na řešení didaktických problémů ve vyučování. Taktéž se podílí na zkvalitnění procesu řešení individuálních výukových, či výchovných obtíží žáků. Nejvíce si cení metodického vedení ostatních pedagogů a vedení předmětu speciálně pedagogické péče. Bohužel má však organizace předmětů speciálně pedagogické péče svá úskalí. Není jednoduché sehnat

erudované odborníky, kteří by hodiny vedli, pokud je na škole pouze jeden, či dokonce žádný speciální pedagog. Tyto hodiny mohou vést pouze pedagogové, kteří mají státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky. Když nikdo takový na škole neučí, nemá pak předmět speciálně pedagogické péče kdo vést. Dalším problémem je pak absence žáků ve výuce, pokud jsou bráni z hodin. Vedení školy by mělo rozvrh sestavit tak, aby žáci co nejméně zameškali učivo. Nabízí se tak myšlenka žáky brát například z hodin čtení. Zároveň je třeba být obezřetný při výuce žáků před vyučováním, či po něm. Zvláště žáci s poruchou pozornosti mohou být ráno ospalí a naopak po celém dni výuky jsou často unavení a nemusí být již tak koncentrovaní.

SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá problematikou působení školního speciálního pedagoga na běžných základních školách. Analyzuje názory oslovených učitelů a asistentů pedagoga na fungování školního poradenského pracoviště ve škole a důležitost školního speciálního pedagoga, který funguje především jako podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práci doplňuje rozhovor se speciální pedagožkou, která pracuje na běžné základní škole. Díky rozhovoru je možno analyzovat činnosti spojené s fungováním speciálního pedagoga ve škole přímo z pohledu takového pedagoga.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se práce zabývá principy společného vzdělávání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně legislativního ukotvení celého vzdělávacího procesu. Dále je v této kapitole uvedena organizace poradenského systému, který je důležitý při určování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a následně pro sestavení vhodných podpůrných opatření, která zajistí dopomoc při vzdělávání žákům s výukovými obtížemi. Druhá kapitola uvádí charakteristické projevy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v inkluzivní škole nejčastěji učí společně s intaktními žáky. Jedná se zejména o žáky se specifickými poruchami učení, s mentálním postižením, žáky s ADHD, či žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Poslední teoretická kapitola vymezuje přístupy a strategie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se vhodnými metodami i formami, včetně alternativních metod vzdělávání. Vymezuje podpůrná opatření i jejich specifika a definuje profesi školního speciálního pedagoga. Čtvrtá kapitola je empirická a zabývá se metodikou výzkumného šetření, které bylo provedeno jako smíšené. Výzkumné šetření je složeno ze dvou částí. První částí je dotazníkové šetření, které bylo provedeno se 116 oslovenými učiteli a asistenty pedagoga. Druhá část výzkumného šetření je postavena na rozhovoru se školní speciální pedagožkou. Tato kapitola analyzuje získané odpovědi pedagogů a zároveň se vyjadřuje k odpovědím speciální pedagožky, která problematiku svého povolání vidí z jiného úhlu pohledu, než oslovení vyučující.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the issue of the work of a school special educator at ordinary elementary schools. It analyses the opinions of addressed teachers and teacher assistants on the functioning of the school consulting centre at the school and the importance of the school special educator who works primarily to support the education of pupils with special educational needs. The work is complemented by an interview with a special educator who works at a regular elementary school. Thanks to this interview, it is possible to analyse activities related to the functioning of a special educator at a school directly from the perspective of such an educator.

The theoretical part of the thesis is divided into three chapters. The first chapter deals with the principles of common education and education of pupils with special educational needs, including the legislative anchoring of the entire educational process. Furthermore, this chapter mentions the organization of the consulting system, which is important in determining the special educational needs of pupils and in developing appropriate support measures to provide assistance to pupils with learning difficulties. The second chapter presents characteristic speeches of pupils with special educational needs, who most often learn together with intact pupils in an inclusive school. These are mainly pupils with specific learning disabilities, mental disabilities, ADHD pupils or pupils with different cultural and living conditions. The last theoretical chapter defines the approaches and strategies of pupils with special educational needs. It deals with appropriate methods and forms, including alternative methods of education. It defines support measures and their specifics and defines the profession of school special educator. The fourth chapter deals with the methodology of the research, which is mixed. The empirical chapter consists of two parts. The first part is a questionnaire survey, which was conducted with 116 addressed teachers and teacher assistants. The second part of the research is based on an interview with a school special educator. This chapter analyses the answers obtained by teachers and at the same time comments on the answers of a special educator who sees the issue of her profession from a different point of view than the addressed teachers.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno : Paido, MU. 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BENDO VÁ, P.; ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

FELCMANOVÁ, L. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H.; RAND Y. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Nakladatelství Hanex Olomouc, 1997. ISBN 80-85783-09-6.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAMIŠ, K. *Uplatňování bilingvismu v českém jazyce na základní škole. In Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU a ČAPV, 2000. ISBN 80-7083-468-4.
- KENDÍKOVÁ, J.; VOSMIK, M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.
- KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Začít spolu: vzdělávací program: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KUCHARSKÁ, A.; MRÁZKOVÁ, J.; WOLFOVÁ, R.; TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-8-262-0497-8.
- KUCHARSKÁ, A.; MRÁZKOVÁ, J. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Metodická zpráva č. 1. Praha, 2013. ISBN 978-80-7481-036-7.
- LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

- LECHTA, V. ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994. ISBN 80-210-0210-741.
- MERTIN, V. a kol. *Výchovné poradenství*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86189-02-3.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2010. ISBN 978-80-901873-9-9.
- NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OURODA, S. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-477-5.
- PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1. vyd. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PODEŠVA L. a kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy: sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99. Základní škola Integra Vsetín*, 2003. ISBN 80-239-0339-X.

- POLECHOVÁ, P., ed. et al. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
- PRŮCHA J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ. E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647- 6.
- RADOSTNÝ, L. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024730066.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, Z. a kol. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Brno: Tribun, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80- 85931-19-2.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978- 80-7552-008-1.
- UZLOVÁ I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80- 7367-764-0.
- VALENTA, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4688-2.
- VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Legislativní dokumenty

Deklarace práv dítěte (Organizace spojených národů)

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s účinností od 1.9.2017

Úmluva o právech dítěte (Organizace spojených národů)

Všeobecná deklarace lidských práv (Organizace spojených národů)

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon)

Elektronické zdroje

ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015 [cit. 2020-03-17]. ISBN 978-80-7510-190-7. Dostupné z: <<https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/89b1f719-1ab3-4ab2-a622-03f4d40ed04e>>.

Alternativní školství [online]. 2019 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/alternativni-skolstvi.shtml>>.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní pedagogika* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019 [cit. 2020-03-26]. ISBN 978-80-7510-334-5. Dostupné z: <<https://www.slu.cz/file/cul/00ada09d-35de-4f78-9ca9-d4f82a1033cd>>.

BASLEROVÁ, P. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>>.

KARGEROVÁ, J.; MAŇOUROVÁ, Z. *Kompetentní učitel 21. století* [online]. 2. Praha: Step by Step, 2016 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://www.zacitspolu.eu/o-programu/standardy-kou/>>.

Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>>.

Metodický pokyn k vyhlášce č. 27/2016. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/51922/>>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://www.mpsv.cz/>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/>>.

Národní institut pro další vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://www.nidv.cz/>>.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/>>

Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

RADOSTNÝ, L. Cizinci a jejich vzdělávací potřeby a bariéry. *Migrace online* [online]. 2017 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/cizinci-a-jejich-vzdelavaci-potreby-a-bariery>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2017 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

SIDER, S. *Every child matters: What principals need to effectively lead inclusive schools*. The Conversation [online]. 2019 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://theconversation.com/every-child-matters-what-principals-need-to-effectively-lead-inclusive-schools-114249>>.

SKARUPSKÁ, H. *Filozofie a teorie výchovy* [online]. Praha: Hnutí R, 2016 [cit. 2020-03-17]. ISBN 978-80-86798-70-7. Dostupné z: <<http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-a-teorie-v%C3%BDchovy.pdf>>.

ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>>.

Zaostřeno na ženy a muže - vzdělávání. Český statistický úřad [online]. 2019 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani>>.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví.....	52
Tabulka 2: Stupeň.....	52

Seznam grafů

Graf 1: Město.....	53
Graf 2: Délka praxe	53
Graf 3: Vzdělání	54
Graf 4: Pracovní pozice	55

Graf 5: Představa o práci školního speciálního pedagoga.....	55
Graf 6: Potřeba školního speciálního pedagoga	56
Graf 7: Pozitivní vliv na zásady inkluzivního vzdělávání.....	57
Graf 8: Pozitivní vliv na řešení didaktických problémů ve vyučování	57
Graf 9: Zkvalitnění řešení individuálních problémů žáků.....	58
Graf 10: Aktivní komunikace s rodiči	59
Graf 11: Poskytování metodické činnosti pro ostatní pedagogické pracovníky	59
Graf 12: Klíčové činnosti	60
Graf 13: Přínosy	61
Graf 14: Nedostatky	63
Graf 15: Silné stránky spolupráce	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník diplomové práce

Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor se speciální pedagožkou

Příloha č. 3: Struktura speciálně pedagogické péče

Příloha č. 1: Dotazník diplomové práce

Náplň práce školního speciálního pedagoga

Dobrý den,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia dvou oborů český jazyk a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění předloženého dotazníku. Data z tohoto dotazníku budou použity v mé diplomové práci. Dotazník je anonymní, proto Vás prosím o pravdivé vyplnění údajů.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Kateřina Hanslová

***Povinné pole**

Jste: *

muž

žena

Učíte na: *

prvním stupni ZŠ

druhém stupni ZŠ

Napište prosím město, ve kterém působíte: *

Vaše odpověď

Napište prosím, jak dlouho učíte: *

Vaše odpověď

Vaše dosažené vzdělání: *

- základní
- střední s výučním listem
- střední s maturitou
- vyšší odborné
- bakalářské
- magisterské
- doktorské
- Jiné: _____

Jste: *

- učitel/ka
- asistent/ka pedagoga
- Jiné: _____

Mám konkrétní představu, jakou práci školní speciální pedagog vykonává.

Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Domnívám se, že školní speciální pedagog je ve škole potřebný. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Práce školního speciálního pedagoga se pozitivně projeví na uskutečňování zásad inkluzivního vzdělávání. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Práce školního speciálního pedagoga se pozitivně projeví na řešení didaktických problémů ve vyučování. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Školní speciální pedagog by měl zkvalitnit řešení individuálních problémů s žáky. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Školní speciální pedagog by měl aktivně komunikovat s rodiči při řešení problémů ve vzdělávání žáka. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím. *

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Školní speciální pedagog by měl poskytovat metodické činnosti pro další pedagogické pracovníky školy. Označte na škále nesouhlasím - spíše nesouhlasím - nemohu se rozhodnout - spíše souhlasím - souhlasím.

	1	2	3	4	5	
NESOUHLASÍM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	SOUHLASÍM

Jaké činnosti školního speciálního pedagoga považujete za klíčové? Pokud souhlasíte, zaškrtněte políčko. Pokud nesouhlasíte, nechte políčko prázdné. *

- Výuka předmětu speciálně pedagogické péče
- Osvěta pro rodiče
- Metodická podpora pedagogických pracovníků
- Depistážní práce
- Administrativní práce
- Jiné: _____

Jaké přínosy spojené s prací školského poradenského pracoviště na škole považujete za důležité? Pokud souhlasíte, zaškrtněte políčko. Pokud nesouhlasíte, nechte políčko prázdné. *

Zlepšení prospěchu žáků

Zlepšení chování žáků

Přesnější diagnostika

Řešení problémů

Jiné: _____

Jaké vnímáte nedostatky spojené se zaměstnáním odborných pracovníků na škole? Pokud souhlasíte, zaškrtněte políčko. Pokud nesouhlasíte, nechte políčko prázdné. *

Zhoršení chování žáků ve výuce

Zvýšená administrativa

Nízká spolupráce školského poradenského pracoviště s učiteli

Zameškání výuky v důsledku účasti na předmětu speciálně pedagogické péče

Jiné: _____

Jaké vidíte silné stránky spolupráce pedagoga se školním speciálním pedagogem? Pokud souhlasíte, zaškrtněte políčko. Pokud nesouhlasíte, nechte políčko prázdné. *

Konzultace jednotlivých případů žáků

Komunikace při obtížích žáků v chování, vztazích nebo učení

Řešení osobních problémů žáka

Hledání a zvolení vhodného přístupu k jednotlivým žákům

Zahrnutí do rozvrhu specializované vyučovací hodiny na práci se žáky s poruchami učení

Jiné: _____

Prostor pro Vaše doplňující komentáře:

Vaše odpověď

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor se speciální pedagožkou

Diplomantka (D): Paní speciální pedagožko, můžeme tedy začít s rozhovorem?

Školní speciální pedagožka (ŠSP): „Ano.“

D: Souhlasíte s pořízením audiozáznamu?

ŠSP: „Samozřejmě.“

1. Jak dlouho profesi speciálního pedagoga vykonáváte?

ŠSP: „Myslíte školního speciálního pedagoga?“

D: Ano, přesně tak.

ŠSP: „Takže letos to bude 2 roky, od května, jo v květnu, co působím na této škole, původně na půl úvazku, od loňského ledna na celý úvazek.“

2. Jaké je Vaše vzdělání?

ŠSP: „Mám vystudovanou sociální pedagogiku bakalářskou v Brně, speciální pedagogiku taky bakalářskou a taky v Brně, tam mám státnice z psychopedie, etopedie a specifických poruch učení a v Praze magisterské státnice z logopedie.“

3. Jak dlouho na této ZŠ působíte?

D: Trojku jsme víceméně zodpověděly, působíte tedy na škole druhým školním rokem?

ŠSP: „Ano.“

4. Kolik žáků s potřebou podpůrných opatření máte nyní ve své péči?

ŠSP: „Tak já to spočítám, protože z hlavy to nevím. Ono se to různě prolíná. Potřebujete od druhého stupně, nebo i jedničky?“

D: Všechny stupně.

ŠSP: (Počítá, dopočítá se na číslo 30.)

D: A jsou to tedy všechno žáci, kteří mají IVP?

ŠSP: „Bud' mají IVP, nebo plán podpory. To znamená, že jsou v 1. stupni PO a čekají na vyšetření v poradně.“

D: A jsou to všichni děti, nebo máte ještě nějaké, kteří k Vám nedochází?

ŠSP: „*Pak ještě dochází rodiče na konzultace, které nějakým způsobem metodicky vedu a oni si ode mně berou práci na doma, ale ty nechodí na hodiny. Dvě děti z tohohle počtu teď ukončily Maxíka. To byly děti, které měly doporučený školní odklad, rodiče předmět nechtěli, takže se je podařilo aspoň přemluvit, aby chodily na Maxíka, na stimulák. Ale děcka se chytly. Takže takovýhle počet. A některý děti vedou jiné paní učitelky.*“

D: Třicet, to je vysoký počet, že?

ŠSP: „*Je. A hlavně víte co, ty skupiny některý jsou nacpaný a nedá se to.*“

D: Kolik máte dětí v jedné hodině?

ŠSP: „*Tak, většinou po třech a v jedné skupině mám teďka pět. Tak totiž přišlo nový doporučení a není ho kam dát. A dost se nám díky tomu, že to nemáme personálně zajištěný, tak ty skupiny nejsou ideálně sestavený. Diagnózy a osobnostní výbavou. Hlavně já z toho někdy vůbec nemám dobrý pocit. Pro mě by byl ideál individuální program, maximálně dvě děti ve skupině.*“

5. Jaký stupeň podpurných opatření nejčastěji ve Vaší škole žáci mají?

ŠSP: „*Většinou dvojku, trojku. To je nejčastější. Ty jedničky učitelé ani moc neřeší, vlastně, protože když je nějakým způsobem evidují, tak jsou to většinou žáci, kteří mají nějaký vážnější potíže, jo a kteří už čekají na vyšetření, jinak většinou takový ty děti s pomalejším pracovním tempem, s takovou tou drobnější nepozorností, tak to řešíme tím, že v mapách tříd je zaznamenána přímá podpora učitele. A plán pedagogické podpory, který se už teda teďka zpracovávat nemusí, ten většinou děláme u dětí, u kterých je práce složitější, nebo mají nějakou podporu ode mně nebo se teda čeká na tu poradnu anebo je to problematický s rodičema.*“

6. Jaký typ znevýhodnění mají Vaši žáci nejčastěji? Například MP, SPU, ADHD/ADD, žáci z odlišných sociokulturních podmínek, atd.

ŠSP: „*Já mám pocit, že nejčastěji ADHD, ale je to v kombinaci SPU a ADHD. Mentální postižení tady zas až tolik nemáme, na druhém stupni máme jednu dívku, která má minimální výstupy, máme tam taky jednu, která má diagnostikované mentální postižení, ale rodiče*

nechtěli ani asistenta, takže ty si to tam tak jako pytlíkují a na 1. stupni máme aktuálně čtyři, dva z toho mají minimální výstupy. U té jedné se taky teď bude doporučení přepracovávat, protože v 1. třídě nestíhá.“

7. Které osobnostní předpoklady považujete za důležité při práci školního speciálního pedagoga?

ŠSP: „Schopnost koncentrovat se, protože ten záběr je velikej, aby ty věci neutíkaly a vlastně to nějak jako do sebe zapadalo, což se ale ne vždycky daří, protože těch věcí je tak strašně moc, že občas na něco člověk zapomene. Určitě jako vstřícnost, schopnost komunikovat s různými typy učitelů, určitě nějakou chuť se dál učit a vzdělávat a pátrat po informacích. Pracovní nasazení to chce veliké, přemýšlím, co dál ... teď mě asi nic nenapadá.“

D: To myslím stačí.

8. Jaké profesní předpoklady musí podle Vás mít speciální pedagog?

ŠSP: „No vystudovanou speciální pedagogiku, nejlépe i s učitelstvím, pokud funguje na škole jako školní speciální pedagog. Určitě vhodná nějaká učitelská zkušenost, protože v okamžiku, kdy je to čistě jen poradenský pracovník, tak vlastně není schopen těm učitelům... nebo vlastně nemá ten zážitek té práce s celou třídou. Ono se velmi hezky radí a říká, jak s tím dítětem pracovat, když je to jeden na jednoho a něco jinýho je to potom zakomponovat do toho celku celé třídy. Takže tohle určitě. Pak schopnost takovýho toho jako kombinování různých strategií jak v té třídě to jako zorganizovat a nastavit a i když si to člověk navymýšlí jak to bude fungovat, tak to dost často neklapne, protože ty děti to mají jinak. A potom určitě je dobrý absolvovat různé doplňkové kurzy v rámci dalšího vzdělávání, protože se to pak hodně využije hlavně při ambulantních návštěvách rodičů. To vidím, že se mi to pak dost hodí. Třeba od Bubeníčkové Percepční a motorický oslabení, KuPOZ, ten Maxík a tak. To jsou všechno jako dobrý věci. Mít určitě přehled o různých pracovních sešitech a materiálech a ještě to chce umět se odklonit od nějakých těch zajetých stereotypů, jak se s něčím pracuje, protože některý děti se na to nechytají, takže je potřeba hledat vlastní cestu.“

9. Jaké znalosti a dovednosti podle Vás musí školní speciální pedagog uplatňovat při své práci?

D: Myslím, že předchozí odpovědi jste mi vlastně zodpověděla devátou otázkou, takže překročíme rovnou na desítku.

10. V čem spočívá Vaše náplň práce?

ŠSP: „*Tak, velká část je přímá práce s dětmi, to znamená buď předmět speciálně pedagogické péče, nebo já tomu říkám speciálně pedagogická intervence, která není napsaná jako podpůrné opatření, ale je to na popud nebo po domluvě s vyučujícími a hlavně s rodiči, kteří s tím musí souhlasit, když shledáme, že dítě někde začíná selhávat. Další velkej balík je komunikace a konzultace s učiteli, které probíhají dost často neformálně, za pochodu někde na chodbě, protože stačí jenom projít a už někde někdo něco potřebuje, odchytne a tak, což tu práci dost komplikuje, protože nikde o tom nemáte žádný písemný záznam, takhle ta práce není vidět a zabírá to obrovský kus místa v hlavě, protože udržet to tam a pak si to někam zapsat, že musím něco, nebo že to má nějakou linii a kam to směřuje, to je těžký. Další velkej balík je práce s rodičema, který choděj na konzultace. Buď v rámci nějakých souvislých programů jako je KuPOZ nebo Maxík, nebo potom že mají děti, kteří už mají napsaný předmět speciálně pedagogické péče, ale chtějí s nima dělat něco doma anebo děti, který já zachytím v rámci náslechu, anebo mi o nich řeknou učitelé, se kterými je pak potřeba pracovat. Tak to bylo teďka třeba na začátku roku v prvních třídách, kdy jsem dělala jen takový screening. Grafomotoriku, sluchovou diferenciaci, pravolevou orientaci a tyhle ty základní oblasti a ty děti, který tam vyšly nějakým způsobem rizikový, tak jsem si pak zvala rodiče a dávala jim materiály a zaučovala je, jakým způsobem s nimi pracovat. Což byl obrovský balík času, který nad tím člověk strávil. No a potom náslechy ve třídách, pokud čas dovolí, to je taky taková věc, ve který člověk zjistí, jak učitel pracuje s tou třídou, jaký tam má nastavený pravidla, jak s těma dětma komunikuje, pokud je tam asistent, tak jak to mají nastavený s asistentem atd. A pak je velká část administrativa. Příprava PIPP, kde to většinou člověk těm učitelům vymyslí, rozepíše, pak to doplňuje nebo teďka když tu byly ty děti z ciziny, hlavně z Bulharska, tak ty individuály jsem měla na starosti taky já. Plus záznamy z konzultací to je další velký balík. Vymyslet nějaký funkční systém předávání informací na škole. Práce s asistentama by bylo potřeba víc, ale já teda teďka aktuálně narážím na to, že se tady od novýho školního roku ustanovila paní asistentka jako vedoucí asistentek, ale zjistila jsem, že vlastně těm dvoum nově přichozím paním asistentkám ani*

neřekla, že tu jsou nějaké moje konzultační hodiny, což teda teďka budu muset pořešit. No a konzultace s učitelem. Někteří, hlavně začínající, chodí hodně, některý nechodí vůbec a nic neřeší.“

11. Jaké činnosti své profese vnímáte jako klíčové?

ŠSP: „No pro mě by byla klíčová práce s dětma, ale v současné době, jak je ten systém nastavený, tak já z toho nemám vůbec dobrý pocit. Nedaří se ty skupiny sestavit dobře aby byly napasovaný těm dětem na míru. Všechno se to dělá podle toho, jak to zrovna jako vyjde. Letos je to teda lepší než loni, protože jsme se snažili, aby aspoň věkově k sobě ty děti byly, aspoň ty pedagogický intervence se ročníkově zadařily, to se drží, protože loni to tak nebylo, což prakticky pak nemá smysl. V okamžiku, kdy jsou to děti, které mají nějaký objektivní potíže a potřebují individuální přístup, tak to potom úplně nejde a ráda bych, aby se to letos trochu podařilo i co se týče diagnóz. Nebo diagnózy i třeba odpovídají, ale děti jsou percepčně oslabený jinak, takže potřebují mít tu hodinu každý zacílenou na něco jiného a aby tady samostatně pracovali na něčem, co mají oslabený, jaksi nelze. Takže to vidím jako velký problém, to bych byla ráda, kdyby se vyřešilo.“

12. S jakými problémy se ve své práci nejčastěji potýkáte? Například zvýšená administrativa, nedostatečná spolupráce ostatních pedagogů, zhoršené chování žáků a jiné.

ŠSP: „Ano, s tím vším se potýkám. A taky nedostatek erudovaných lidí, kteří by mi vlastně v tomhleto mohli pomoc. A asi i nedostatek financí, pravděpodobně. Ale do toho já úplně jako nevidím. Administrativa – ano, protože administrativy je hodně, ale vlastně taky úplně nevím, co všechno musím a co nemusím, to nikde přesně stanovené není. Nedostatečná spolupráce ostatních pedagogů – ano, někdy pedagogové mají tendenci neřešit už vůbec nic a všechno to házet na speciálního pedagoga. Zhoršené chování žáků – to asi hlavně na druhém stupni, tady na tom prvním se to dá ještě ukočírovat. Naplněné skupiny, nekompatibilitnost skupin, o tom jsem již mluvila a to vidím jako velký problém. A nedostatek času. Já aktuálně ještě s tím, že si práci nosím domů a pracuju po nocích a studuju, jak se co kde dá vyřešit. Pak ještě změna legislativy to zamotá a udělá v tom přehledno a jasno, takže to jsou teďka problémy aktuální.“

13. Vnímáte zlepšení žáků, se kterými pracujete? Například v oblasti edukace, chování, v oblasti sociálních vztahů, či komunikaci s pedagogy, atd.

ŠSP: „Velmi málo. A určitě je to daný tím, že ty skupiny nejsou dobře nastavený. Protože v okamžiku, kdy to nemůžu zaměřit na reedukaci nebo stimulaci, tu péči na to, co to dítě opravdu potřebuje, tak těžko můžu vidět nějaké výsledky, ale ani to není záruka, že to bude vidět. V oblasti sociálních vztahů s tím já nepracuji, na to už nemám kapacitu. Komunikace s pedagogy se výrazně posunula na prvním stupni, tam je to lepší, než když jsem nastoupila a na druhém stupni se to láme letos.“

14. Jak konkrétně probíhá Vaše spolupráce s:

a. žáky

ŠSP: „V rámci předmětu SPP, v rámci hodin, které jsou vlastně prevencí školní neúspěšnosti, jsou to děti v 1. stupni PO, nebo diagnostika. Pokud to dítě začíná nějakým způsobem selhávat, tak vždy zacílená na český jazyk či matematiku.“

b. rodiči

ŠSP: „V rámci konzultací. Buď je ve spolupráci s třídním učitelem vyzvu sama, nebo mě rodiče kontaktují sami. To už se začíná více dařit, dříve na to nebyli zvyklí.“

c. ostatními pedagogy

ŠSP: „V rámci konzultací, ale víceméně formou jak jsem říkala, na chodbě. Někdo chodí do konzultačních hodin, ale většinou to nerespektují a chodí, kdy se jim zlíbí.“

d. vedením školy

ŠSP: „Tam je to jakože jak je potřeba. Letos jsme měli asi dvě ranní porady, který se týkaly asistentů a některých dokumentů, kde je třeba zpracovaná prevence školní neúspěšnosti, tak to se řešilo.“

e. školním poradenským pracovištěm

ŠSP: „Aktuálně to teda máme tak, že 1x týdně v pondělí máme poradnu s výchovnou poradkyní pro 1. stupeň a se školní psychologkou, která tady pracuje na půl úvazku a výchovný poradce pro 2. stupeň, teď je to teda tak, že paní učitelka je na mateřské, převzal to formálně její manžel ona se to snaží dělat z domu a on to dělá jako v zastoupení, takže

tam ta komunikace je složitější, je to formou telefonů a emailů, což je náročnější. Spousta věcí by se měla řešit ústně tady ve škole.“

15. Máte jasně vymezen obsah předmětu SPP?

ŠSP: „Obsah předmětu SPP nemáme jasně vymezen. Ona legislativa to říká, že v okamžiku, kdy je to předmět SPP, tak by měl mít osnovu, ale to je jako znakový jazyk, Braillovo písmo a tak dále nebo léčebná tělesná výchova, ale v okamžiku, kdy jsou to tyhle reedukační a stimulační předměty, tak to není potřeba vymezovat. V ŠVP je to uvedený, že je předmět zaměřen na reedukační a logopedickou péči. Na vysvědčení se tyto reedukační hodiny neuvádí a nepočítá se s nimi ani v rozvrhu jako klasická vyučovací hodina. ŠVP je zde nastaven tak, že disponibilní hodiny jsou tady čeština a matika, pak přírodověda ve 4. ročníku, což ale nelze abych je z toho přírod'áku brala. Takže já si děti můžu brát z matiky či českého jazyka. Na druhém stupni mají děti předmět SPP až po vyučování, tam zástupce vůbec nechce, aby se to realizovalo ve vyučování. Ta koncepce je následující: na 1. stupni to mám já z disponibilních hodin, když to mají jiní vyučující, který jsou tady aktuálně tři, který mají státnice ze specky, tak ti to řeší nadúvazkově po vyučování. Což není ideální, obzvláště, když to jsou děti s poruchou pozornosti. Pro mě je to samozřejmě taky složitější z toho hlediska, že když po mě pak rodiče chtějí vědět, co je náplní těch hodin, tak já to nevím, protože to neučím. Bohužel ani nevím, jak je to s financováním. Já jsem placená ze šablon, což znamená, že bych měla dělat i trochu jinou práci, než jen předmět SPP.“

Příloha č. 3: Struktura speciálně pedagogické péče

V příloze č. 3 je uvedena modelová struktura hodiny žáka s dyslexií s inteligencí v pásmu mírného podprůměru, u kterého je patrný psychomotorický neklid. Presentované činnosti by měly být součástí předmětu speciálně pedagogické péče, měly by vycházet z individuálních zvláštností a schopností žáka. Důležité je zohlednit jeho individuální potřeby a podle potřeb jednotlivých žáků sestavovat strukturu jednotlivých hodin. Pedagog může pracovat s žáky individuálně nebo skupinově. Dle doporučení podpůrných opatření je zařazena v rámci předmětu speciálně pedagogické péče skupinová práce.

Modelový obsah hodin předmětu speciálně pedagogické péče

1) Motivační část

V každé hodině by vyučující měl začít motivační aktivitou, která žáka vybudí a zaktivizuje.

2) Rozvoj slovní zásoby

U žáků s dyslexií je v rámci narušené komunikační schopnosti diagnostikována malá slovní zásoba. Rozvoj slovní zásoby je možné podpořit aktivitami jako třeba vyprávění, co žák dělal předchozího dne, či vymýšlení a vyprávění vlastního příběhu. Pro rozvoj slovní zásoby a současně porozumění textu je vhodné volit strategie jako například zadat žákům v příběhu slova, která v něm musí použít tak, aby příběh i nadále dával smysl. Žáci začínají vyprávění od konce či od prostředka. Je potřeba je vést k tomu, že se začíná vždy o začátku.

3) Čtení + úkoly na techniku čtení i čtení s porozuměním a reprodukci textu

Úroveň čtení žáka s dyslexií je nižší, než by se dalo očekávat vzhledem k jiným jeho schopnostem. V reedukaci je třeba se zaměřit na zlepšení techniky čtení, čtení s porozuměním a následně reprodukci textu.

4) Reedukační techniky, které jsou nejčastěji zaměřeny na deficit v oblasti:

- a. smyslové vnímání
- b. komunikace

- c. P-L orientace
- d. chronologické vnímání času
- e. jemná, hrubá motorika, grafomotorika
- f. kognitivní procesy (paměť, pozornost, řešení problémů, abstrakce, generalizace, úsudek, organizace či plánování)

Speciální pedagog musí vědět, na jakou oblast se u žáka s dyslexií při reedukaci zaměřit.

5) Relaxační techniky na zvládnutí psychomotorického neklidu

U žáka s dyslexií se může projevit zvýšený neklid. Je snadno unavitelný, roztěkaný, nedokáže se soustředit na požadovanou činnost.

6) Hra

Hra je důležitým motivačním faktorem. Zařazujeme ji v průběhu hodiny. Svoje místo má na závěr hodiny, zejména pokud jsou v jedné skupině dva a více žáků. Je důležitou složkou pro aktivaci žáků. Slouží i jako prostředek relaxace na konci hodiny.

7) Hodnocení žáka a domácí příprava

Na samotném konci hodiny by měl speciální pedagog zhodnotit práci žáka. Měl by vyzdvihnout zejména to, co se povedlo, ale zároveň žákovi říct i na čem je potřeba pracovat. Pokud je potřeba, může pedagog dát žákovi i domácí přípravu, kterou na začátku další hodiny zkontroluje.