

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami

Role of special education teacher in intervention pupils with special
education needs

Bc. Hana Vašáková

Vedoucí práce: PhDr. Felcmanová Lenka, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 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 19.4.2018

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za vstřícnost, cenné rady, podněty a pomoc při zpracování této diplomové práce. Taktéž bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, jelikož bez jejich ochoty sdělit své názory a zkušenosti, bych tento výzkum nemohla uskutečnit.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rolí školního speciálního pedagoga působícího v rámci školního poradenského pracoviště na běžné základní škole.

Teoretická část se zaměřuje na náplň i formy práce, pozici v rámci školy, vztahovou stránku a možnosti spolupráce s dalšími subjekty, při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popsány jsou odborné činnosti školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků a skupin žáků a také učitelů. V diplomové práci je také zmíněn rámcový vývoj speciální pedagogiky, dokumentační činnost a etické aspekty této profese.

Praktická část se formou kvalitativního výzkumu zaměřuje na skutečnost, jak na tuto pozici nahlízejí pedagogové působící na jedné základní škole v Praze. Konkrétně se jedná o analýzu rozhovorů pěti učitelů působících na této základní škole. Následně je formou pěti kazuistik zhodnocen význam individuální práce, v podobě intervenčních a terapeutických činností, na školní výsledky žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní speciální pedagog, školní poradenské pracoviště, základní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, intervenční a terapeutické činnosti

ABSTRACT

The purpose of this diploma thesis is to investigate the advisory role of an elementary school special education teacher.

The theoretical part of the thesis focuses on the activities and methods of the teacher's work, his position at school and his cooperation with other entities in supporting pupils with special education needs. The special activities are described in favour of pupils, groups of pupils and teachers. The purpose of this thesis is also to describe the development of the special education discipline, documentation and ethical aspects of this profession.

The practical part is focused in the form of qualitative research on the Prague elementary school teacher's view of the special education teacher. The core of the research consists of analysis of five interviews with teachers at Prague school. Subsequently, the importance of the individual work in the form of intervention and therapeutic to be evaluated on basis of five case reports.

KEYWORDS

School special education teacher, school counselling centre, elementary school, pupil with special educational needs, intervention and therapeutic activities

OBSAH

Úvod

1 Historie speciálního pedagoga.....	10
1.1 Nové náhledy a postupy – integrace, inkluze, škola pro všechny.....	13
1.1.1 Integrované vzdělávání.....	14
1.1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	15
2 Podpůrná opatření	16
2.1. Stupně podpůrných opatření	16
2.1.1 První stupeň podpůrných opatření	16
2.1.2 Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření	17
2.2 Katalog podpůrných opatření.....	17
3 Podpůrný poradenský systém	19
3.1 Poradenský systém 20. století.....	19
3.2 Poradenský systém současnosti.....	19
4 Školská poradenská zařízení.....	21
4.1 Obecná vymezení.....	21
4.2 Pedagogicko - psychologické poradny.....	22
4.2.1 Činnosti a kompetence.....	22
4.2.2 Spolupráce s ostatními subjekty a pozice v poradenském systému.....	23
4.3 Speciálně pedagogická centra.....	23
4.3.1 Činnosti a kompetence.....	23
4.3.2 Spolupráce s ostatními subjekty a pozice v poradenském systému.....	24
5 Školní poradenské pracoviště.....	25
5.1 Obecné vymezení.....	25
5.2 Výchovný poradce.....	26

5.3 Školní metodik prevence.....	26
5.4 Školní psycholog.....	27
5.4.1 Individuální vzdělávací plán.....	27
6 Školní speciální pedagog.....	29
6.1 Obecné vymezení.....	29
6.2 Vzdělání speciálního pedagoga.....	30
6.3 Profesní vývoj školního speciálního pedagoga.....	31
6.3.1 Dosavadní zkušenosti školního speciálního pedagoga.....	31
6.3.2 Profesní sdílení a supervize.....	32
6.3.3 Profesní sebeobraz, výhody a nevýhody profese.....	33
6.4 Role školního speciálního pedagoga v síti vztahů v systému školy.....	34
6.4.1 Školní speciální pedagog a vedení školy.....	34
6.4.2 Školní speciální pedagog a pedagogický sbor v systému školy.....	35
6.4.3 Školní speciální pedagog a žák v systému školy.....	35
6.4.4 Školní speciální pedagog a rodiče žáků v systému školy.....	36
6.5 Role školního speciálního pedagoga v síti vztahů mimo školu.....	37
6.5.1 Spolupráce s pedagogicko - psychologickými poradnami.....	37
6.5.2 Spolupráce se speciálními pedagogickými centry.....	38
6.6 Odborné činnosti školního speciálního pedagoga.....	38
6.6.1 Depistáž.....	39
6.6.2 Diagnostika.....	40
6.6.3 Intervenční a terapeutická činnost.....	40
6.6.4 Metodické a koordinační činnosti.....	41
6.6.4.1 Asistent pedagoga.....	42
6.6.5 Evidence.....	43

6.7 Osobnost školního speciálního pedagoga.....	44
6.7.1 Etický kodex školního speciálního pedagoga.....	45
7 Význam působení školního speciálního pedagoga na běžné základní škole.....	47
7.1 Charakteristika výzkumného šetření.....	47
7.2 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	47
7.3 Kvalitativní výzkum.....	48
7.4 Výzkumné otázky.....	49
7.5 Charakteristika školy, kde byl výzkum realizován.....	50
7.6 Výzkumný soubor.....	51
7.7 Charakteristika a názory respondentů.....	52
7.7.1 Učitel a vztah k jeho profesi.....	53
7.7.2 Učitel a děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	59
7.7.3 Učitel a odborní pracovníci školního poradenského pracoviště.....	67
7.7.4 Učitel a školní speciální pedagog.....	74
7.8 Shrnutí.....	81
7.8.1 Náplň práce školního speciálního pedagoga.....	81
7.8.2 Nejčastější problémy a komplikace související s touto profesí.....	83
7.9 Individuální podpora žáků.....	84
7.10 Shrnutí 2. části.....	89
8 Diskuse nad získanými výsledky.....	91
8.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	91
9 Závěr.....	94
10 Seznam použitých informačních zdrojů.....	95

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá významem profese školního speciálního pedagoga na běžné základní škole, který zde působí v rámci školního poradenského pracoviště. Je zde poukázáno na tzv. rozšířený model tohoto pracoviště, kde kromě metodika prevence a výchovného poradce působí také speciální pedagog, případně školní psycholog.

V práci je popsána důležitost a nepostradatelnost této odborné funkce, která je v poslední době hojně na základních školách zřizována. Do škol čím dál častěji přicházejí děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kam řadíme poruchy učení a chování, sociální a zdravotní znevýhodnění, nepodnětné prostředí, odlišné jazykové prostředí, ale i žáky ohrožené vznikem těchto potřeb. Je potřeba si uvědomit, že tyto poruchy mohou žáky ovlivnit v aktuální situaci, jeho osobnostním i vzdělávacím rozvoji, ale i do budoucna vzhledem k profesní kariéře. Je důležité se s touto skutečností ztotožnit a snažit se o maximální efektivní pomoc a podporu těchto žáků při odborných činnostech poradenských odborníků v prostředí školy. Neméně důležitá je také metodická pomoc pro zajištění vzdělávání těchto žáků, pomoc učitelům, asistentům pedagogů, interakce s rodiči a spolupráce s ostatními institucemi. Profil činností školního speciálního pedagoga se v každém případě liší v závislosti na škole, kde působí.

Cílem této práce je zjistit, jak významná je profese školního speciálního pedagoga na běžné základní škole. V teoretické části je profese a okruh práce tohoto specialisty, zajišťujícího společně s ostatními odborníky činnost školního poradenského pracoviště, popsána na základě studia odborných publikací předních odborníků. V praktické části je význam této profese rozebírán s pedagogy působícími na dané základní škole a zároveň je formou kazuistik popsána důležitost této profese při individuální práci s žáky. V závěru jsou shrnuty důležité poznatky z praxe a následně porovnány s informacemi uvedenými v odborné literatuře.

1 Historie speciální pedagogiky

Speciální pedagogika patří mezi poměrně mladé vědní disciplíny, která se však rychle rozvíjí. Její počátky můžeme zařadit do období přelomu 19. a 20. století. Formovala se na základě praktické péče o jedince sociálně či zdravotně znevýhodněné. Zpočátku se tedy péče zaměřovala pouze sociálně a medicínsky. Až poté se začali jedinci se zdravotním postižením také dostávat do centra pozornosti pedagogů a právníků. Do konce 18. století byla péče věnována pouze jednotlivým postiženým dětem, podle dobové terminologie nazývaným hluchoněmé, slepé, zmrzačené, idiotické, mravně narušené nebo nezhojitelně choré (Renotiérová, 2005).

Postoj společnosti k osobám meztím prošel několika stádii vývoje. V případě represivního přístupu, byli tito jedinci zatracováni, odmítáni a někdy i zabíjeni pro jejich odlišnost. Byla jim přidělena nálepka nepotřebného, neschopného až nežádoucího jedince. V přístupu zotročovacím byli chápáni jako méněcenní, sloužící zdravým jedincům. V přístupu charitativním začaly vznikat různé specializované ústavy, ve kterých byli tito jedinci, s nálepkou ubožáka, neschopného se o sebe postarat, nejen zaopatřeni, ale docházelo zde i k uspokojení potřeb biologických a zároveň i k výchově a vzdělávání. A právě do tohoto období, kdy se z pracovníků působících v těchto ústavech stávali jedinci vzdělaní v etiologii a projevech různých postižení, můžeme zařadit počátky formování vědního oboru - speciální pedagogiky (Titzl, Vojtko, 2011). Jednalo se spíše o pedagogiku léčebnou, která postupně přecházela v pedagogiku nápravnou. Posledním stádiem se stal přístup socializační, kdy daná společnost začala jedince s postižením chápat jako právoplatné občany (Pešatová, Tomická, 2007).

Zájem obyvatelstva o podporu těchto jedinců má opravdu velmi dlouhou historii. Projevy soucitu, empatie a snahy pomoci se obecně vzato objevovaly ve všech obdobích existence života společnosti, jelikož se lidé odjakživa setkávali s jedinci se zdravotním postižením, znevýhodněním či odlišností. A právě výchova, vzdělávání a socializace člověka se zdravotním postižením a znevýhodněním vždy byla a je centrem zájmu speciální pedagogiky, která se právem řadí do humanitních věd.

Během 19. století procházely ústavy i vzdělávací instituce vývojem a lze zde spatřovat jistou zaměřenost na určitý druh postižení. Byla zde patrná snaha o zkvalitnění, systematizaci a humanizaci poskytovaných služeb. V těchto ústavech vznikaly nejen

první pomůcky, ale byly zde zaznamenávány metodické postupy a první zkušenosti vůbec, které se později staly základem mnoha učebních textů. Do tohoto období spadá i moravský zemský zákon č. 33 z roku 1890, který určoval, že hluchoněmé a slepé děti mají možnost navštěvovat obecnou školu s ostatními žáky v rozsahu nejméně 4 hodin týdně.

Až 20. století spojilo sociální péči s výchovou, vzděláváním i rehabilitací (Blažková, 2014). Elen Key v této době vytvořila revoluční dílo „Století dítěte“ (1903), podle něhož se 20. století začalo takto nazývat. V této době převažovaly povinnosti dítěte nad jeho právy, což bylo potřeba změnit. Důraz byl kladen na myšlenku, že dítě má nárok na vlastní práva, dětskou svéráznost a dětské hodnoty. *„Dítě není „zmenšeninou dospělého, ale je jinou lidskou kvalitou se svým vlastním způsobem myšlení a prožívání.“* (Vojtko, 2011, str. 49) V tomto období také vznikl termín „pedologie“ - nauka o dítěti a „pedopatologie“ - nauka zabývající se zkoumáním nemoci, ohrožení a postižení v dětském věku (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Hlavním představitelem pedologie byl František Čáda, lingvista, psycholog, profesor Univerzity Karlovy, kterému se podařilo podnítit zájem o tuto disciplínu. Poprvé hovořil o socializaci dětí a povinnosti společnosti, aby tyto lidi podpořila, ale i povinnosti člověka, aby to společnosti vrátil (dal člověku kompetence). František Čáda pochopil sociální model postižení. V letech 1909 (Praha), 1911 (Brno), 1913 (Ostrava) zorganizoval tři české sjezdy zaměřené na péči o slabomyslné a školství pomocné, čímž nastartoval počátky systematické pomoci dětem s mentálním postižením. To, že se sjezdy konaly také v Brně a Ostravě byla vlastně snaha o rozšíření novátorských myšlenek dál. Na těchto sjezdech vystoupili nejen odborníci z různých vědních oborů, např. z oblasti medicíny a práva, ale i ředitelé a učitelé působící v různých ústavech pro úchylnou mládež. Došlo tedy nejen ke sdílení zkušeností těchto odborných pracovníků, ale také k pokusu o modernizaci a sjednocení dosud nejednotného pedagogického přístupu k těmto žákům. Stát byl povolán k odpovědnosti za tyto děti. V programech sjezdů se střídaly teoretické, praktické a metodické přednášky, které jsou dochovány dodnes.

„Zapomněli jsme na nejubožší z ubohých. Je tedy nejvyšší čas, aby se svědomí veřejnosti probudilo, aby se zájem pro ochranu slabomyslných i u nás šířil a to nejen pro to, že

jiní kulturní národové nás na tomto poli předstihli, ale hlavně proto, že další zanedbávání péče o slabomyslné bylo by vážnou chybou i z důvodů národohospodářských. Je tedy přední úlohou našeho sjezdu ukázat všem povolaným činitelům: vládě, zemským správám, úřadům městským i obecním, že právě slabomyslné lze včasným opatřením a podporou zachrániti, že z individuí mnohdy nebezpečných, vlastní obživy neschopných, lze v řádných ústavech a dobrých pomocných školách vychovati lidské společnosti pracovníky, kteří jsou s to, aby užitečnou práci konali.“(Čáda, 1909, str.13)

Ve dvacátém století se také běžně používal pojem „péče o děti a mládež abnormní a děti úchylné“. Později se tento termín přenesl do názvu našeho prvního samostatného oborového časopisu „Úchylná mládež“, který u nás vycházel od roku 1925 a který se stal předchůdcem dnešního časopisu „Speciální pedagogika“ (i ten několikrát změnil svůj název). Tady je potřeba zmínit jméno Karla Herforta, profesora medicíny, který udělal velmi mnoho pro děti s mentálním postižením. Pojem „nápravná pedagogika“, který ve dvacátých letech začal používat Jan Mauer, označoval směr, který měl za cíl pomáhat abnormálním jedincům k tělesnému uzdravení, podněcovat jejich vývoj tělesným a duševním cvičením a také je připravovat pro praktický život. Janem Mauerem a Josefem Zemanem byly také zpracovány první návrhy vysokoškolské přípravy učitelů, kteří působili u postižené mládeže. Josef Zeman prosazoval, že pro tyto děti je potřeba co nejlepších učitelů. Pro děti slabomyslné, ale i pro děti s jiným postižením, vybudoval síť škol. V roce 1928 byly přijaty Osnovy pomocných škol a v roce 1929 Zákon o pomocných školách, nazývaný Lex Zeman.

V poválečném období nelze nezmínit působení Františka Štampacha, který v Pedagogických rozhledech navázal na předválečné snahy o pokračování speciálního školství (Titzl, Vojtko, 2011). Také se pokusil vymezit obecnou teorii pro nápravu „vad a chorob mládeže“, které dal název sociální pedagogika. Ta byla zaměřena na oblast ochranné, nápravné a léčebné výchovy mládeže tělesně, duševně a mravně narušené. Tato disciplína se členila na čtyři tzv. pracovní soubory - psychopedii pro vady duševní a mravní, ortopedii pro vady tělesné, logopedii pro vady hlasu, řeči a sluchu a okulopedii pro vady zraku. Sám František Štampach později použil pro stejný vědní obor pojem pedagogická defektologie, která měla zkoumat především formy a příčiny

poruch a obtíží, které se mohou projevit ve výchovném procesu. Podle jeho pojetí se nápravná pedagogika měla zaměřovat na vymezování výchovných norem a aplikaci nápravných metod. Také byl zastáncem názoru, že má výchova a vzdělávání náležet všem, kdo se narodili lidmi. Štampach se hlásil k odkazu Jana Amose Komenského nejen pedagogicky, ale i filozoficky. Učení J. A. Komenského, který vyzýval ke změně postojů k dětem s postižením a odmítal jejich vyloučení z výchovně vzdělávacího procesu, nelze opomenout. Již ve své době navrhoval Komenský multisenzoriální přístup a zdůrazňoval přiměřený přístup a empatii s přesvědčením, že školy by měly být dílnami lidskosti. Jeho myšlenky pramenily z jeho víry v Boha a z hluboké lidskosti (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Velký vliv měl taktéž zákon o jednotné škole z roku 1948, díky němuž došlo k zestátnění škol pro žáky vyžadující speciální péči. „*Školský zákon z roku 1953 upravoval nově zařazování žáků do speciálních škol a doporučil vydat učební plány a osnovy.*“ (Pipeková, Vítková, 2014, str. 35) V témže roce se také podařilo Miloši Sovákovi vymezit obor defektologie. Tento obor měl zkoumat příčiny a okolnosti defektivity. Také vysvětloval, jaké změny nastávají v oblasti somatické, psychické a sociální a jak takového člověka ošetřovat. Speciální pedagogiku definoval jako nauku o výchově a vzdělávání defektivních osob, nejen dětí, ale i dospělých, se zaměřením hlavně na metody práce. Miloš Sovák zásadně ovlivnil náš obor. Založil Katedru speciální pedagogiky, kde také působil. V roce 1967 se mu povedlo prosadit, aby učitelé přestali přeučovat leváky, jelikož u těchto žáků docházelo k poruchám řeči. Termín „speciální pedagogika“ sice poprvé použil v roce 1957 Bohumil Popelář, ale u odborné veřejnosti se uchytil až v roce 1972 a to díky „Nárysu speciální pedagogiky“ profesora Miloše Sováka, který v tomto díle tento termín použil. Tato publikace je považována za naši první učebnici oboru.

1.1 Nové náhledy a postupy – integrace, inkluze, Škola pro všechny“

„*Ihned po zásadní společenské změně v roce 1989 se objevují snahy o nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 14)

„*Sametová revoluce v roce 1989 byla rozhodujícím impulsem pro změnu veřejného mínění ohledně lidí se zdravotním, resp. mentálním postižením.*“ (Mužáková, 2016, str.

5) To dokládá i výrok: „V období 90. let minulého století jsme byli svědky výrazných integračních tendencí v rámci aktivit celé společnosti jako obecného přístupu k občanům se zdravotním postižením či znevýhodněním.“ (Pipeková, Vítková, 2014, str. 39)

Devadesátá léta 20. století jsou charakterizována snahou o humanizaci, personalizaci, individuálním přístupem k jedinci, dále akceptací jeho znevýhodnění a chápáním odlišnosti jeho potřeb i způsoby vedoucími k jejich uspokojování. Postupně se prosazuje nový trend a začíná se hovořit o integrativním a inkluzivním vzdělávání přetrvávajícím do současnosti.

1.1.1 Integrativní vzdělávání

Pojem integrované vzdělávání můžeme vymezit jako snahu o úplné zapojení a začlenění jedince do běžného edukačního procesu odehrávajícího se v běžném školním prostředí, při kterém se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb. V edukačním procesu se integrace týká především výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku. Lze ji tedy pojímat jako „Školu pro všechny“. Tento slogan se stal heslem Světové konference speciálního vzdělávání ve španělské Salamance, která se konala v červnu roku 1994. Zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, kterým byla tato možnost odepřena nebo nějakým způsobem omezena (Vítková, 2004). Snaha o integraci osob s postižením či znevýhodněním do většinové populace je jedním z důležitých ukazatelů stavu vyspělosti a uvědomění společnosti. Pojem integrace značí doslovně znovuvytvoření celku a představuje nejvyšší míru socializace jedince (Slowík, 2016). Nejvýstižnější definici lze převzít od švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho, který konstatuje, že: „integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám“.

1.1.2 Inkluzivní vzdělávání

Pojem inkluzivní vzdělávání spojuje řadu dílčích oblastí fungování školy, předznamenává změnu jejího zaměření a současně označuje i inovaci vzdělávacího systému jako celku. Inkluzivní škola je specifická tím, že je schopna vybudovat systém, který směřuje k plnění všech individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka. Není

možné poskytnout jednu všeobsažnou definici inkluzivního vzdělávání. Vaďurová (2009) upozorňuje na skutečnost, že se: „*definiční vymezení navíc liší v různých zemích a také v pojetí různých odborníků a organizací, a to s ohledem na oblast, které připisují největší význam*“. Ilustruje to definicí UNESCO (2005), která inkluzi v souladu se svým zaměřením na práva a rovné příležitosti dětí představuje jako „*proces vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím většího zapojení žáků do vzdělávání, kulturního a společenského života a minimalizace vyčlenění (exkluze) ze vzdělávání*“. „*Tento proces, vyžadující změny a úpravy obsahu, přístupů a strategií, se musí vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech dětí bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.*“ (Květoňová, Prouzová, 2010, str. 8)

Jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace a inkluze je připravenost učitelů běžných základních škol a jejich zdokonalování v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouhý entuziasmus bez základních znalostí příslušné oblasti speciální pedagogiky nestačí. Přítomnost žáka se zdravotním postižením mnohdy pozitivně ovlivňuje intaktní žáky. Žáci se učí nejen toleranci, ale i přijímání odlišnosti jako naprosto přirozenému jevu. „*Je normální být jiný*“.

Zatímco dříve se vycházelo ve speciální pedagogice z členění postižených podle lékařské terminologie, postižení se chápalo jako kategorie a na tomto základě se budovaly speciální školy pro tělesně, smyslově, mentálně postižené apod., nyní se vychází ze stupně a hloubky postižení. Postižení je chápáno jako určitá vlastnost, rozměr a na speciální potřeby jedince je reagováno speciálními podpůrnými opatřeními. Velmi důležití jsou speciální pedagogové jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů i žáků.

2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou poskytována školou a školskými zařízeními. Pro žáky, kteří potřebují určitou úpravu vzdělávání, představují při výuce potřebnou podporu. Termín „podpůrná opatření“ zahrnuje pedagogické dovednosti, metody (speciálně pedagogické), individualizaci, organizační opatření, a to s určitou mírou náročnosti a úprav vzdělávání (organizace i obsahu) (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Dále také využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, práce s délkou vyučovací hodiny a přestávky nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Podle rozsahu a obsahu se člení do I. - V. stupně a lze je vzájemně kombinovat.

2.1 Stupně podpůrných opatření

2.1.1 První stupeň podpůrných opatření

I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. Úprava organizace, hodnocení, metod i forem vzdělávání je minimální. Podpora je nabízena pedagogy s cílem podpořit vzdělávání žáka. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačuje úprava pedagogických postupů, je vhodné vytvořit „Plán pedagogické podpory“. Tento plán stručně popisuje, kde má žák problémy, co se v postupech práce změní a jak se to promítne do metod práce, organizace vzdělávání i jeho hodnocení. Pokud zvolené úpravy v práci s žákem nevedou ani po třech měsících k očekávané změně, obtíže žáka pokračují nebo se ještě zhoršují, doporučí škola zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi vyhledat poradenskou pomoc školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC). Plán pedagogické podpory slouží k identifikaci výukových obtíží a k hledání způsobů pedagogické intervence (organizace, forem a metod výuky) ze strany pedagoga (Kendíková, Vosmik, 2016). *„Plán pedagogické podpory slouží k identifikaci potřeb žáka, nastavení strategií k jejich naplnění, kontinuitě ve vzdělávání v případě*

výměny učitele, dokumentaci o realizovaných podpůrných opatřeních v 1. stupni podpory“. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 128).

2.1.2 Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření

II. – V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. *„Ve druhém stupni již mohou být zařazena náročnější podpůrná opatření vyžadující i případné navýšení prostředků poskytovaných na činnost školy z veřejných rozpočtů.“* (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 57) Normovanou náročnost druhého až pátého stupně podpůrných opatření stanovuje Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školské poradenské zařízení na základě vyhodnocení všech podkladů, se kterými žák přichází (plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení), vyšetří žáka za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Následně školské poradenské zařízení vydá škole „Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“, které obsahuje výsledky vyšetření žáka, výčet speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení pro stanovení podpůrných opatření s daným stupněm, dále návrh postupu jeho poskytování i poučení o možnosti revize doporučení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Hlava III, § 15).

Doporučená podpůrná opatření jsou průběžně školou i školským poradenským zařízením vyhodnocována. Nejpozději 1 rok od vydání doporučení probíhá vyhodnocení školským poradenským zařízením. V jedné třídě je vhodné vzdělávat nejvýše pět žáků s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Od třetího stupně je možno nárokovat personální podporu pro práci pedagoga v pozici asistenta pedagoga, dalšího pedagoga, speciálního pedagoga a školního psychologa.

2.2 Katalog podpůrných opatření

Katalog podpůrných opatření je významným pomocníkem pro pedagogy, kteří vzdělávají děti, žáky a studenty nejen se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním, ale také s oslabením dílčích funkcí. Obecně seznamuje s problematikou podpůrných opatření, jejich definováním, přibližuje jejich procesní

přiznávání z úrovně školských poradenských zařízení v souvislosti s novými legislativními předpisy ve školství. Stěžejní je podrobný popis, jak pracovat s jeho dílčími částmi, jak se v nich orientovat a jak ve prospěch vzdělávaných žáků maximálně vytěžít informace z doporučení, která jednotlivá podpůrná opatření obsahují. V případě výuky jsou konkrétními oblastmi: „ *organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 100)

Katalog podpůrných opatření se skládá z dílčích částí určených pro žáky s podporou z následujících důvodů:

- Mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu
- Tělesná postižení a závažná onemocnění
- Narušení komunikačních schopností
- Poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění
- Zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání
- Sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání
- Sociální znevýhodnění

Systém podpůrných opatření jako celek i jeho jednotlivé části zaměřené na určité druhy znevýhodnění respektuje principy a zásady, které se musí stát základními pravidly aplikace podpůrných opatření ve školách. Patří sem nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup, odbornost a kvalita, efektivita a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, kontinuita a spolupráce a také rozvoj a otevřenost.

3 Podpůrný poradenský systém

3.1 Poradenský systém 20. století

„Podpůrný poradenský systém má u nás dlouhou tradici. Již v šedesátých letech 20. století začal na našich středních školách pracovat výchovný poradce – nejdříve pro oblasti profesní orientace (dnes kariérové poradenství), později i pro jiné odborné oblasti“. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, str. 23) Rozsah poradenských služeb nejen odrazil společenské změny té doby, ale také se v návaznosti na proces institucionalizace zvětšoval.

Jsou situace, kdy je při vzdělávání žáků zapotřebí odborná psychologická a speciálně pedagogická pomoc. Příčinou mohou být vývojové obtíže žáků, ale také výukové a výchovné problémy, kdy je zapotřebí odborná pomoc. Tato pomoc byla díky vybudovanému pedagogicko-psychologickému poradenství v tomto období zajišťována odborníky působícími mimo školu.

V devadesátých letech 20. století se projevil trend posílit poradenské služby přímo v prostředí školy. Na školách začali pracovat, nejdříve bez legislativní opory, školní psychologové. Ti byli v průběhu let, zejména v souvislosti s integrací žáků se speciálními potřebami, doplněni školními speciálními pedagogy. K předcházení sociálně nežádoucích jevů (tzv. primární prevenci) se v návaznosti na záměr školské politiky později zapojili také školní metodici prevence. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013)

3.2 Poradenský systém současnosti

Současný poradenský systém zajišťující služby: pedagogicko-psychologické poradenství, speciálně pedagogické poradenství, prevence rizikového chování a kariérové poradenství (Kendíková, Vosmik, 2016) mohou být institucionálně poskytovány pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry nebo středisky výchovné péče. Jedná se o školská poradenská zařízení, která působí mimo školu.

Na úrovni školy, kde mají v poskytování poradenských služeb důležitou úlohu školní speciální pedagogové, školní psychologové, výchovní poradci a metodici prevence se hovoří o tzv. školním poradenském pracovišti.

Poradenské služby hrají nezastupitelnou roli při nastavování vzdělávacích podmínek s ohledem na vzdělávací potřeby jednotlivce. Napomáhají zdravému vývoji a rozvoji potenciálu každého dítěte, žáka či studenta (dále jen žák). Může se jednat o žáka s výchovnými či výukovými problémy, žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním, žáka nadaného, žáka cizince a podobně. Poradenské služby jsou zaměřeny jak na oblast prevence (předcházení problémům nebo jejich prohloubení), tak i na oblast intervence (řešení a náprava problému).

Školská poradenská zařízení i školní poradenské pracoviště jsou v následujícím textu blíže charakterizovány a vymezovány. Poskytování poradenských služeb je ukotveno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

4 Školská poradenská zařízení

4.1 Obecné vymezení

Školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Poradenské služby jsou bezplatné, poskytují se na žádost zletilých žáků a zákonných zástupců nezletilých žáků. V případě, že vzdělávací nebo výchovný problém identifikuje škola, musí přesvědčit zákonného zástupce žáka, případně zletilého žáka, o potřebě obrátit se na školské poradenské zařízení. „*Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků*“. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, § 3, odst. 2).

Poskytnutí služby v ŠPZ je podmíněno písemným souhlasem žáka, v případě nezletilého žáka jeho zákonného zástupce. Žák (nebo jeho zákonný zástupce) je předem informován o rozsahu, povaze, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta. Při poskytování služeb ŠPZ je kladen důraz na ochranu práv jejich uživatelů (zejména informovaný souhlas jako podmínka poskytující služby) a na ochranu osobních údajů. Pracovníci ŠPZ jsou povinni postupovat v souladu se zákonem č.101/2000Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to zejména při předávání informací o dětech, žácích a jejich zákonných zástupcích, kterým jsou poskytovány poradenské služby, třetím osobám a při zpracování důvěrných a citlivých údajů o těchto uživatelích poradenských služeb.

Školské poradenské zařízení spadá do poradenského systému škol. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů rozděluje dva typy pracovišť: pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC).

4.2 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP nebo poradna) je školským poradenským zařízením, které poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství, pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů, a napomáhá při jejich přípravě a volbě jejich budoucího povolání.

4.2.1 Činnosti a kompetence

Poradny zajišťují diagnostické, konzultační, intervenční, terapeutické a metodické činnosti dětem od 3 let věku, žákům a studentům, jejich rodičům a pedagogům škol. Tyto činnosti probíhají formou individuální, ale i skupinové práce. Uskutečňují se zejména ambulantně, ale i formou návštěv pracovníků poraden ve školách, školských a jiných zařízeních. Poradna vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných opatření pro školy a školská zařízení. Jejich stanovisko je zásadní při zařazování dětí do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (speciálních) a pro stanovení podpůrných opatření 2. až 5. stupně v běžných i speciálních školách.

Poradny nabízejí poradenské služby zejména v těchto oblastech:

- posouzení školní zralosti (posuzuje se možný odklad školní docházky)
- nerovnoměrný vývoj dítěte
- výukové problémy (včetně specifických poruch učení a školního neprospěchu)
- posouzení mimořádného nadání
- problémy v adaptaci a výchovné problémy (včetně specifické poruchy chování)
- osobnostní nebo sociálně-vztahové problémy
- profesní poradenství

Standardní činnosti poraden jsou definované v příloze č. 1 vyhlášky č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

4.2.2 Spolupráce s ostatními subjekty a pozice v poradenském systému

Spolupráce poraden s širokým spektrem institucí, tzv. mezioborová spolupráce, tvoří velmi důležitou úlohu v systému poradenských služeb. V rámci školských subjektů zařízení spolupracují se speciálně-pedagogickými centry, středisky výchovné péče i se školními poradenskými pracovišti. Mezi spolupracující resorty patří také zdravotnictví, jelikož pro některé diagnostické činnosti jsou potřeba informace a podklady od obvodního lékaře pro děti a mládež, od neurologa, klinického psychologa nebo dětského psychiatra. Další institucí, se kterou poradny spolupracují je orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Spolupráce se obvykle realizuje v případě, že žáci vykazují rizikové chování, případně pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pokud poradna během vyšetření nebo konzultace zjistí, že je dítě zanedbáváno, týráno či jinak ohrožováno, je její povinností ohlásit tuto skutečnost OSPODU, příp. Policii České republiky. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013)

Poradny v současné době působí v každém regionu České republiky, kde mají svá detašovaná pracoviště, díky kterým se nabízené poradenské služby stávají dostupnější.

4.3 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC nebo centrum) je školským poradenským zařízením, které poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním vzdělávaných v běžných školách a školských zařízeních i školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona a dětem s hlubokým mentálním postižením, u nichž byl stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky.

4.2.1 Činnosti a kompetence

SPC zajišťují informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti. Tyto činnosti jsou stejně jako u PPP poskytovány ambulantně přímo na pracovišti centra (péče jednorázová, opakovaná nebo pravidelná) nebo při návštěvě poradenských pracovníků ve škole, školském zařízení, v rodině či jiných zařízeních (dětský domov, stacionář, domov sociálních služeb apod.) pečujících o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Podíl terénní péče, odehrávající se:

- formou výjezdů do škol (metodická podpora učitelům, konzultace k individuálnímu vzdělávacímu plánu, přímá práce se žákem, poradenství dle potřeb klientů a zaměření SPC),
- ve formě výjezdů do rodin (rodinné poradenství, krátkodobé řešení problémů či dlouhodobá spolupráce s rodinou zaměřená na socioterapii, psychosociální podporu, pomoc při orientaci v sociální síti),
- případně do zařízení pečující o žáky se zdravotním postižením nebo se zdravotním znevýhodněním (včetně individuální výuky žáků)

je však zpravidla vyšší než u poraden. Typ péče je poskytován dle individuálních potřeb dítěte a také podle možností konkrétního centra.

Obecně jsou služby a činnosti zaměřeny na vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj a rozvoj osobnosti žáků, naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků, komplexní diagnostiku žáků, včasné a krizové intervence, zpracování podkladů pro nastavování podpůrných opatření, vypracovávání zpráv z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav pro vzdělávání žáků, a zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevence jeho vzniku (Čadová in Baslerová, 2011). Z důvodu zvyšování počtu žáků s kombinovaným a těžkým zdravotním postižením se v současné době SPC přestávají zaměřovat výhradně na konkrétní druh zdravotního postižení, ale orientují se na žáky více komplexně.

Standardní činnosti center jsou definované v příloze č. 2 vyhlášky č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

4.2.2 Spolupráce s ostatními subjekty a pozice v poradenském systému

Stejně jako poradny, také centra spolupracují s dalšími školskými poradenskými zařízeními, se školami a dalšími institucemi a odborníky, mezi které patří např. OSPOD, dětský psychiatr, klinický psycholog, krizová centra a Policie České republiky. Množství speciálně pedagogických center a jejich zaměření, kterému se věnují, je v různých krajích různé. Zpravidla bývají zřízeny jako součást školy samostatně určené pro žáky se zdravotním postižením.

5 Školní poradenské pracoviště

5.1 Obecné vymezení

Školní poradenské pracoviště zajišťuje a poskytuje žákům, rodičům a učitelům odborné poradenské služby přímo v prostředí školy. Jedná se zejména o zajištění odborné podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (s potřebou podpůrných opatření), ošetření prevence školní neúspěšnosti, nastavení minimálního preventivního programu školy, vyhodnocování programů prevence, metodickou podpora pro pedagogy, podporu žákům z odlišného kulturního prostředí a také poskytnutí kariérového poradenství. Působnost školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) je přímo ukotvena vzdělávací politikou a z toho vyplývajících možností dané školy. Řízení školní poradenské služby je vždy v kompetenci ředitele školy, který také podle skladby pedagogů rozhoduje o obsazení ŠPP a o jeho modelu. Jeho realizace předpokládá vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole, který také ovlivňuje kvalitu služby a její efektivitu.

Poradenské služby jsou zpravidla zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence (model základní), kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. V rozšířené podobě jsou zapojeni další odborníci – školní psycholog nebo školní speciální pedagog, případně sociální pedagog (model rozšířený). „*Sociální pedagog řeší sociální situaci žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnost základních sociálních a hygienických návyků u žáků.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 167) Profesní kompetence, zkušenost a ochota poradenských pracovníků školy významně ovlivňují profil poskytovaných služeb. Činnosti jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště jsou v následujících podkapitolách stručně charakterizovány.

Působení školního poradenského pracoviště, jakožto podpůrného poradenského systému, je blíže charakterizováno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a také ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

5.2 Výchovný poradce

Výchovný poradce vykonává činnosti poradenské, koordinační, organizační, diagnostické, informační a metodické. Věnuje se zejména kariérovému poradenství a poradenské pomoci při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, bývá koordinátorem průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně vzdělávání žáků nadaných), podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (včetně péče o žáky z různých etnik a minorit žijících na území České republiky).

Výchovný poradce by měl mít nejen náležité vzdělání (kvalifikační standardy jsou specifikovány Vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, Část první, § 8), ale také náležité osobnostní předpoklady. Mezi ty hlavní patří zejména schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost a schopnost klidně a rozvážně řešit krizové situace. Velmi důležitá je i spolupráce s učiteli a pedagogicko-psychologickou poradnou, která je pro optimální výkon činnosti výchovného poradce podstatná.

5.3 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence vykonává činnosti poradenské, koordinační, metodické a informační. Působí především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů, sleduje výskyt sociálně nežádoucích jevů na dané škole, podílí se na přípravě preventivních programů a sleduje jejich účinnost, poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence rizikového chování, připravuje a realizuje aktivity zaměřené na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na začleňování žáků/cizinců – prioritou je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti. Dále shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení, koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy apod.

Stejně jako výchovný poradce musí také školní metodik prevence splňovat podmínky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele příslušného stupně a typu školy dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků,

akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

5.4 Školní psycholog

Školní psycholog vykonává činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Pracuje se žáky, pedagogy i rodiči. Dokumentaci o svých činnostech vede v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa. Školní psycholog spolupracuje se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, zejména pedagogicko-psychologickými poradnami, dále se zařízeními a institucemi zdravotnickými a sociálními, s orgány státními i nestátními, s organizacemi péče o děti a mládež apod. „*Školní psycholog nepatří dnes k základní sestavě standardního školního poradenského pracoviště – přesto, že o jeho místě ve škole málokdo pochybuje.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 156).

Školní psycholog se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti selhávání ve výuce. Další oblastí, ve které působí, je krizová intervence, což je nejen včasná, ale i odborná pomoc v krizových situacích, jako jsou úrazy, zátěžové situace, úmrtí v rodině apod. Dle potřeby zajišťuje diagnostiku (např. třídních skupin) pro navazující intervence ve školním prostředí. Také se podílí na vytváření individuálního vzdělávacího plánu.

5.4.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je jedním ze základních nástrojů integrativní či inkluzivně zaměřené pedagogiky. Jedná se o důležité podpůrné opatření, které umožňuje mnoha žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zařadit se do tzv. běžných škol. Žádost o vzdělávání podle IVP podává rodič řediteli školy. K žádosti o povolení vzdělávání podle IVP je třeba přiložit posudek školského poradenského zařízení. Samotný IVP by měl být vypracován nejpozději měsíc po nástupu žáka do školy, po zjištění jeho aktuálních potřeb. IVP se stává součástí povinné dokumentace žáka. V průběhu školního roku by měl být průběžně doplňován, obměňován a vyhodnocován všemi zúčastněnými.

IVP obsahuje údaje o cíli vzdělávání žáka, obsahovém a časovém rozvržení učiva, volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů a způsobu hodnocení. Dále určuje případné potřeby dalšího pedagogického pracovníka podílejícího se na práci se žákem. Určuje také rozsah i navýšení finančních prostředků. Specifikuje potřebné učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály.

IVP představuje nástroj k realizaci vzdělávání žáka v souladu s jeho možnostmi. Na základě podkladů ze školského poradenského zařízení ho vypracovávají pedagogové žáka. Vychází nejen ze školního vzdělávacího programu, ale hlavně z potřeb žáka, jejichž stanovení je vyústěním pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. Vyhodnocují se výukové oblasti – úroveň školních kompetencí, silné a slabé stránky dítěte, vliv zdravotního postižení a úroveň jeho sociální a komunikační dovednosti. Obsah IVP stanovuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Při jeho tvorbě je nutné klást důraz na jeho stručnost, praktičnost, přehlednost i využitelnost, zároveň by nemělo jít o dokument pouze s formálním charakterem (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). IVP je velkým pomocníkem pro učitele i rodinu. Umožňuje vyhodnocovat efektivnost postupů, pokroků a usnadňuje týmovou spolupráci.

6 Školní speciální pedagog

6.1 Obecné vymezení

Školní speciální pedagog je pedagogický pracovník a jeden z odborníků, jenž zajišťuje činnost školního poradenského pracoviště. Koná nejen speciálněpedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost, ale také vyučovací či přímou výchovnou činnost. Výhodou jeho působení na běžné škole je přímá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a v rámci svého pracoviště také úzká spolupráce s ostatními partnery působícími ve škole - učiteli, asistenty pedagoga a rodiči. Důležitost pozice školního speciálního pedagoga na běžných školách dokládá také výrok: „*Považujeme za mnohem užitečnější, když speciálně pedagogická péče probíhá přímo ve škole, a to nejen reedukace, ale i pravidelné konzultace s rodiči, kteří s dítětem pracují pod vedením speciálního pedagoga doma, také přímá podpora pedagogů je žádoucí.*“ (Kendíková, Vosmik, 2016, str. 37)

V osmdesátých letech dvacátého století se profese speciálního pedagoga řadila k výchovnému poradenství. Speciální pedagogové působili v pedagogicko-psychologických poradnách, dále také v základních školách nebo školách speciálních a speciálních zařízeních (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Nutnost jejich působení ve školách vyvstala v souvislosti s inkluzivními trendy ve vzdělávání. S nastolením nové politické situace v porevolučním období, začalo docházet k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to i přes to, že nebyly pro integraci vytvořeny vhodné podmínky, pedagogové nebyli dostatečně připraveni a z počátku pracovali bez legislativní opory.

V devadesátých letech dvacátého století narůstal počet žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) a do běžných škol byli postupně zařazováni nejen žáci s tělesným postižením, kteří byli v této době nejvíce podporováni (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013), ale také žáci se sluchovým a zrakovým postižením. Učitelé vyučující tyto žáky spolupracovali nejen s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden, ale také s nově vzniklými speciálně pedagogickými centry. A právě v této době se začaly ozývat hlasy, které volaly po zavedení školního speciálního pedagoga, který by jim při integraci těchto žáků pomáhal (Kovářová, Vitásková-Janků, 2008).

6.2 Vzdělání speciálního pedagoga

Vzdělání neboli kvalifikace školního speciálního pedagoga je velmi důležitou otázkou. Někdy se totiž můžeme setkat s názorem, že tuto pozici může zastávat absolvent neučitelského studia speciální pedagogiky. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2, odst. 2 zařazuje speciálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. V roce 2012 vstoupil v platnost novelizovaný Zákon Č.198/2012 Sb., kterým se mění Zákon č.563/2001 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon dále rozšiřuje možnost kvalifikačního předpokladu pro speciálního pedagoga (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Podle § 18 daného zákona: *„Svou kvalifikaci speciální pedagog získá absolvováním vysokoškolského studia v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd, které bude zaměřené na:*

a) speciální pedagogiku,

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

c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou“ (MŠMT, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 18 [online]).

Jako speciální pedagogové pracují v dnešní době také odborníci, kteří vystudovali obory Učitelství/Vychovatelství pro mládež vyžadující zvláštní péči před rokem 1989. V té době totiž Speciální pedagogika jako samostatný obor neexistovala.

Po absolvování studia na vysoké škole nastoupí absolvent do praxe, ale i zde je potřeba se neustále vzdělávat a sledovat vývoj oboru. Informace k tomuto tématu najdeme ve vyhlášce, která vychází ze zákona o pedagogických pracovnících, a to ve vyhlášce č.

412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zaměření dalšího vzdělávání speciálního pedagoga by mělo vycházet z profilace školy, z potřeb každého odborníka, z odborného zaměření a úkolů specialisty, který dle koncepce poradenských služeb bude tuto činnost ve škole zajišťovat. Jiné doplňující vzdělání bude potřebovat školní speciální pedagog působící na běžné ZŠ, speciální pedagog na základní škole speciální (ZŠS) nebo ve školském poradenském zařízení a jiné speciální pedagog, pracující např. ve středisku rané péče. Další - doplňující vzdělání - nabízí jednak vysoké školy formou nejrůznějších kurzů tzv. celoživotního vzdělávání (CŽV), ale také PPP či SPC, Národní ústav vzdělávání (NÚV) a občanská sdružení. Řadu akreditovaných kurzů pro pedagogické pracovníky nabízí právě zmíněný Národní ústav vzdělávání, přehled kurzů nalezneme na internetových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání, [online].

„Také je vhodné, aby speciální pedagog absolvoval sebezkušenostní výcvik či výcvik v terapeutických technikách, které přinesou další odborný posun zvláště při přímých aktivitách se žáky (hlavně v oblasti problémového chování žáků) a se skupinami žáků (práce se třídou), ale také při práci s rodiči (např. sebezkušenostní výcvik SUR, práce se třídou či rodinná terapie)“. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, str. 38)

6.3 Profesní vývoj školního speciálního pedagoga

Profesní vývoj školního speciálního pedagoga je ovlivněn velkým množstvím faktorů a je v každém případě velmi individuální. Záleží nejen na typu pregraduálního vzdělávání, které speciální pedagog absolvoval a které je v rámci studia speciální pedagogiky v České republice značně odlišné, ale záleží také na dosavadních profesních zkušenostech, na typu osobnosti, množství absolvované praxe, na možnosti dalšího vzdělávání a profesního sdílení a také na samotném prostředí konkrétní školy. Důležité je také v rámci profese sledovat trendy ve světě i u nás a děj na politické scéně.

6.3.1 Dosavadní zkušenosti školního speciálního pedagoga

Pro začínajícího speciálního pedagoga, čerstvého absolventa, se ukazuje jako poměrně nevýhodné a hlavně velmi obtížné, nastoupit na místo školního specialisty. Zvláště má-li být na pracovišti sám, bez dalšího odborného pracovníka – dalšího speciálního

pedagoga nebo psychologa, čímž se snižuje možnost profesního sdílení a korekce. Jeho postavení ve škole je specifické, nemá, od koho by se učil. Je sice nabitý teoretickými vědomostmi a znalostmi, ale chybí mu zkušenosti z praxe. Ta sice bývá v rámci studia povinná, ale tato zkušenost je spíše „ochutnávkou“ toho, co tato práce obnáší. Skutečná praxe v roli odborníka, specialisty, může působit značně jiným dojmem.

Důležitou roli také hraje skutečnost, zda na školu přichází speciální pedagog nově, čímž bývá většinou jeho nástup ztížen nebo zda na škole působil do této doby např. jako učitel, ostatní kolegové ho tedy znají a výhodou jsou již navázané pracovní vztahy. Další důležitou skutečností je fakt, zda již na škole speciální pedagog působil a učitelé tedy mají zkušenosti se spoluprací s tímto odborníkem nebo se jeho profesí zavádí nově a v tu chvíli hrají důležitou roli důvody, proč byla tato pozice ředitelem školy zřízena, jaký byl záměr. Jedná se o určitou módnost zřizování těchto pozic nebo o skutečnou potřebu realizace speciálněpedagogických služeb ve škole? (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013) Ať už je důvod jakýkoli, je zřizování těchto pracovních pozic na školách krok správným směrem a to nejen z hlediska uplatnění školních speciálních pedagogů, ale hlavně z hlediska poskytnuté podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V každém případě je to změna pro celou školu, vedení, učitele i žáky a dosavadní znalosti a profesní zkušenosti školního speciálního pedagoga je třeba považovat jako odrazový můstek pro další profesní vývoj (Kucharská, A., 2013).

6.3.2 Profesní sdílení a supervize

Důležitou roli v rámci profesního vývoje školního speciálního pedagoga hraje nejen vzájemná spolupráce a sdílení svých pracovních zážitků s kolegy, kolegyněmi a dalšími odborníky na škole, ale také zajištění profesního sdílení s kolegy z jiných škol nebo s pracovníky poradenských zařízení. Často se stává, že ve škole působí školní speciální pedagog jako zástupce své profese sám a nemá nikoho, s kým by se mohl radit a konzultovat zvolené metody, postupy a další odborné profesní záležitosti. Bývá velkou výhodou, pokud je ve škole zastoupena pozice školního psychologa a může tak docházet ke vzájemnému profesnímu sdílení ve prospěch profesního růstu obou pracovníků. „*V případě, že mu kontakt na pracovišti s příbuzným kolegou chybí, nabývá profesní sdílení a vzdělávací možnosti v rámci oboru na důležitosti*“. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, str. 41) V rámci profesního vývoje i růstu to zcela

jistě samotnému pedagogovi přinese novou inspiraci, motivaci, nápady, novinky a lepší možnost profesního růstu.

Význam profesního sdílení, odborného vzdělávání i metodického vedení se promítá do pocitu sounáležitosti a příslušnosti ke konkrétní profesní skupině stejně odborně orientovaných kolegů. Velkou roli hraje míra chuti každého pracovníka tyto profesní kontakty hledat a realizovat.

V současné době se můžeme setkat s pojmem supervize. Jedná se o důležitou oblast profesního růstu, která bývá řízená a koordinovaná vedoucím pracovníkem, tzv. supervizorem a to nejen ve školství, ale i v mnoha jiných oblastech. Definice supervize podle A. K. Hesse (1980, in Hawkins, P., 2016, str. 59) zní: „*Supervize je čistá mezilidská interakce, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem*“. Úkolem supervizora je tedy v roli profesionála pomáhat reflektovat vlastní práci, nacházet nová řešení problémů, ne kontrolovat. Cílem supervize je v každém případě zvýšení kvality a efektivity práce, vyšší uspokojení z práce, přinášející užitek nejen samotnému supervidovanému, ale také klientovi.

Do budoucna by se supervize orientovaná na podporu pracovníka, měla stát samozřejmostí nejen práce školního specialisty, ale i ostatních pracovníků zaměstnaných v pomáhajících profesích. Překážkou by mohl být jak nedostatek kvalifikovaných supervizorů orientovaných na oblast školství, tak finanční nedostupnost či nepochopení smyslu této tolik potřebné pomoci. Další informace o tématu supervize najdeme na internetových stránkách Supervize [online], které patří Českému institutu pro supervizi.

6.3.3 Profesionální sebeobraz, výhody a nevýhody profese

Profesionální sebeobraz svým způsobem odráží vnímanou pozici pracovníka v systému školy a vnímané nároky na jeho pracovní výkon. Je to snaha o celkové postihnutí pohledu na profesi ze strany pracovníka, snažící se o lepší porozumění prožívání, ukotvení pracovníka v profesi s možností identifikace pozitivní a rizikové polohy jeho působení. Profesionální sebeobraz může být velmi dobrým základem nejen pro sebereflexi, ale také pro případnou práci v supervizi. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013)

Motivace k práci školního speciálního pedagoga souvisí kromě jiného s přemýšlením o výhodách a nevýhodách této profese. Mezi výhody patří tvořivost, rozmanitost, smysluplnost, individuálně a emočně příjemný kontakt s žákem, spolupráce s odborníky, široký záběr, který vyvolává potřebu práce na sobě, důraz na vlastní samostatnost i aktivitu (Mrázková, 2007). Mezi nevýhody bychom mohli zařadit novost profese, která vyvolává nejasná očekávání, nevyjasněnosti v používání diagnostických materiálů, nedostatečná praxe, nejistoty ve financování, nedostatečné pracovní sdílení, osamělost na pracovišti.

6.4 Role školního speciálního pedagoga v síti vztahů v systému školy

Školní speciální pedagog je odborníkem, který působí v systému školy. Z hlediska odbornosti, bývá většinou osamocený, proto je potřeba, aby se zorientoval v síti vztahů ve škole a aby tak vymezil svou roli v každém z možných vztahových rámců (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Týká se to vztahu k řediteli a vedení školy, k dalším odborníkům školních poradenských služeb, k jednotlivým pedagogům, asistentům pedagoga, žákům i jejich rodičům. Na vztahovou síť školy má vliv i řada dalších faktorů, jako je velikost školy, region, kde je umístěna a také směřování vzdělávací politiky. Měl by znát své kompetence, měl by vědět, co může škole nabídnout, pro které aktivity má odborné znalosti a dovednosti a zároveň by měl být trpělivý, když nejde všechno tak rychle, jak si představoval. Je potřeba si uvědomit, že proces sžívání se se školou může trvat i několik let.

6.4.1 Školní speciální pedagog a vedení školy

Škola je tvořena složitou sítí vzájemných vztahů, a vývoj těchto vztahů bývá často ovlivňován tím, kdo stojí v čele školy, jaký je ředitel školy. Školní speciální pedagog vstupuje do školy obvykle právě prostřednictvím ředitele a začíná pracovat se sítí vztahů celé školy. Nejen na počátku jeho práce je vzájemný vztah mezi ředitelem a školním speciálním pedagogem, vztahem klíčovým, ale provází ho po celou dobu jeho působení ve škole. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014)

Školní speciální pedagog dává podněty ke spolupráci s jinými odbornými pracovišti a také je důležité, aby sledoval změny v legislativě řešící vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a informoval o nich ředitele školy. Dále se může podílet na

spolupráci se zřizovatelem, může pomáhat vedení školy naplňovat všechny požadavky, které musí škola splnit, aby získala prostředky na podpůrná opatření pro žáky.

Zajímavý je také vztah podřízený – nadřízený. Školní speciální pedagog je podřízený řediteli, jeho odborné kompetence však nepodléhají této podřízenosti. „*Ředitel je v tomto vztahu nadřízeným, ale z hlediska profesního je laikem.*“ (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

V každém případě je nutné, aby ředitel školy přesně věděl, z jakého důvodu má zájem zaměstnávat školního speciálního pedagoga, aby jeho přijetí nebylo např. jen následováním módních trendů (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.4.2 Školní speciální pedagog a pedagogický sbor v systému školy

Školní speciální pedagogové nemohou svoji poradenskou činnost naplňovat bez spolupráce s pedagogy školy. Jejich kooperativní vztah je klíčový pro optimální klima školy a pro efektivní spolupráci. Na počátku činnosti školního speciálního pedagoga mohou nastat situace, kdy se učitelé brání kooperaci, a dokonce tuto pozici odmítají. Je důležité, aby pedagogové správně pochopili, v čem a jak jim může tento odborník pomáhat. Jejich přístup nejčastěji souvisí nejen s dosavadními profesními zkušenostmi, ale také se zkušenostmi s působením konkrétního specialisty ve škole – pokud tam již nějaký působil – se zprostředkovanými informacemi od kolegů, případně z odborných periodik. Také učitelovy osobnostní faktory formulují dohromady jeho počáteční postoj a to, zda v působení školního speciálního pedagoga vidí spíše podporu a výzvu. Významnou roli má v tomto případě vedení školy, které by mělo vyjasnit působení školního speciálního pedagoga a zdůraznit, co tato pozice nabízí. Především skutečnost, že učitelé i školní speciální pedagog jsou rovnocennými členy pedagogického sboru a mají shodný cíl, může tento odborník výrazně přispět ke zvyšování povědomí a k návaznému informování v problematice speciálních vzdělávacích potřeb žáků (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.4.3 Školní speciální pedagog a žák v systému školy

Vztah mezi školním speciálním pedagogem a žákem je vztah profesionální, který má své hranice. A to jak vztahové tak i časové. Může být naplněn podporou, empatií a vřelostí, ale žák musí pochopit zdravé vztahy k dospělým nerodičovským autoritám. Školní speciální pedagog není ani rodič, ani kamarád.

Ve vztahu mezi nimi jde o profesionální podporu žáka ve vzdělávacím procesu. Přesně vymezené limity vzájemné činnosti pomáhají nejen žákům, ale i odborníkovi, který tím může předcházet pocitu osobního selhání či dokonce syndromu vyhoření (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Vzájemná spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a žákem je v každém případě více osobní, než mezi žákem a pedagogem. Školní speciální pedagog má „*více příležitostí k individuální práci se žákem (i s ostatními žáky ve třídě) a možnost lépe poznat osobnost žáka (žáků)*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 153). Významným faktorem jsou samozřejmě i osobnostní charakteristiky daných jedinců a také celkové klima školy (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.4.4 Školní speciální pedagog a rodiče žáků v systému školy

Rodiče patří společně se svými dětmi a tedy žáky školy mezi hlavní klientelu školního speciálního pedagoga. Jeho úloha ve spolupráci s rodinou je nezastupitelná.

Důležitou podmínkou spolupráce je důvěra, upřímnost, přesné vymezení cílů i možností a forem podpory. Rodič hledá oporu, pomoc a možnou alternativu. Pro žádané výsledky je klíčový aktivní postoj rodiny. „*V menšině případů rodiče pociťují nejistotu až ohrožení, kontakt se speciálním pedagogem berou jako potvrzení problému u dítěte. Výhodou pro rodiče je snadná dostupnost těchto služeb.*“ (Mrázková, 2007, str. 72)

Stejně jako v případě vztahu odborník – žák, je nutné, aby se tento vztah zakládal na vzájemném respektu a partnerském přístupu.

Školní speciální pedagog je mnohdy prostředníkem mezi školou a rodinou. Je pro všechny členy vztahové sítě průvodcem v řešení možných problémů, mediátorem, konzultantem, důvěrníkem, partnerem i odbornou autoritou.

I v případě práce školního speciálního pedagoga platí stejné pravidlo jako v ostatních pomáhajících profesích. Pomáhá tehdy, pokud někdo jeho službu potřebuje a pokud vyjadřuje potřebu spolupracovat s odborníky. Jeho kompetence zcela jistě napomáhají k efektivní spolupráci v širším hledisku i mezi žákem, rodinou i školou (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.5 Role školního speciálního pedagoga v síti vztahů mimo školu

Funkční spolupráce školního speciálního pedagoga s dalšími subjekty mimo školu může významně ovlivnit, obohatit i podpořit působení školy. Je důležité ujasnit si nejen priority potřeb školy, žáků i rodičů, ale také z hlediska úspěšné kooperace kompetence jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště. Mezi ně patří komunikace s vnějšími subjekty a také potřebná informovanost vedení školy a ostatních pedagogů (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Školní poradenská pracoviště nejčastěji spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče. Partnery v oblasti správy jsou rodiče zastoupení v radě školy a místní správa na úrovni obce nebo městské části, konkrétně školský odbor, odbor sociálně právní ochrany dětí a Policie České republiky. Neméně důležitá je spolupráce s dalšími organizacemi ve zdravotnickém sektoru, případně je možno vyzvat ke spolupráci i nestátní neziskové organizace.

Nejčastěji využívanými formami spolupráce jsou konzultace, vzájemné informování, předávání dílčích výsledků vyšetření, společné vyhodnocování plnění individuálních vzdělávacích plánů, ale také zapůjčení diagnostických nástrojů školnímu odborníkovi (Kucharská, Hönigová, 2010).

6.5.1 Spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami

Spolupráce školního speciálního pedagoga s pedagogicko-psychologickými poradnami je nezbytně nutná. Jedná se o komplexní týmovou podporu vzdělávacího procesu dětí, žáků a studentů, jejichž vzdělávací proces je z nějakého důvodu ohrožen či znesnadněn. Obě pracoviště mají společný cíl, kterým je nalezení optimální vzdělávací i výchovné podpory žáka v systému školy. Od úrovně spolupráce se odvíjí kvalita a obsah nabízené podpory žákovi, jeho rodině a pedagogům školy.

Pro školního speciálního pedagoga představují pracovníci pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nejen nejbližšího partnera v oblasti profesních odborných kompetencí a aktivit, ale také odborné zázemí a metodický servis. Pracovníci PPP mohou pořádát různá setkání poradenských pracovníků, na kterých si mohou předávat svoje zkušenosti a rady, řešit jednotlivé případy, ale i organizační a legislativní

záležitosti. Výsledkem je zefektivnění péče o žáky, větší porozumění potřebám žáků ze strany pedagogů a vzájemné profesní i lidské obohacení zúčastněných pracovníků (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.5.2 Spolupráce se speciálně pedagogickými centry

Významným partnerem v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, jsou speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Ve spolupráci s nimi bývá řešena nejen otázka vzdělávání těchto žáků, ale také příprava a realizace individuálního vzdělávacího plánu. „*Úroveň zapojení školního speciálního pedagoga do péče se odvíjí od druhu a stupně postižení žáka a odborné způsobilosti školního specialisty*“. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, str. 93).

Pracovníci SPC jsou ve většině případů v přímém kontaktu se žákem, rodiči, školou, učiteli, případně asistentem pedagoga. Přebírají roli koordinátora péče. Díky jejich působení je v případě potřeby možno zajistit poskytnutí informací o dané problematice pedagogům i rodičům, zajištění metodické podpory učitelům, konzultaci k individuálnímu vzdělávacímu plánu, průběžné vyhodnocování úspěšnosti integračního procesu a také se mohou vytvořit lepší podmínky a efektivnější realizace depistáže eventuálních klientů ve škole. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Poradenská služba a péče jsou realizovány ambulantně na pracovišti centra nebo terénní formou.

6.6 Odborné činnosti školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog (ŠSP) vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Při organizaci péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky s přechodnými problémy se (ŠSP) řídí nejen žakovskou populací, ale také specifickými zakázkami v prostředí konkrétní školy (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Na základě jednotlivých potřeb navrhuje pro konkrétní žáky či skupiny žáků jednotlivé

formy práce, postupy a cíle, což dokládá i výrok: „*Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 153).

Pokud je spolupráce mezi ním a pedagogickým sborem na dobré úrovni, může fungovat jako poradce učitelů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, u kterých se projevují překážky v učení a zapojení se (Michalík et al., 2015b). Náplň práce v současném českém školství blíže charakterizuje výrok: „*Školní speciální pedagog sehrává velmi důležitou roli při podpoře edukace žáků v 1. stupni podpory, kde identifikuje výukové (výchovné) problémy žáků, navrhuje podpůrná opatření, dohlíží na jejich zařazení do školní práce.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 155)

Odborné činnosti školního speciálního pedagoga jsou členěny na základní okruhy – činnosti depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační. Je důležité, aby byly tyto odborné činnosti v rámci školních poradenských služeb konkrétně vymezeny a aby bylo toto vymezení veřejně dostupné například na webových stránkách školy. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

6.6.1 Depistáž

Depistáž je základní činnost, při které školní speciální pedagog vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem jejich vzniku, aby mohli být následně zařazení do procesu speciálně pedagogické péče.

Jedním z nejčastějších depistážních cílů je vyhledávání žáků, kteří jsou ohroženi rizikem specifických poruch učení či nemají rozvinuty předpoklady pro čtení, psaní a počítání z jiných důvodů. U těchto žáků mohou být např. diagnostikovány poruchy pozornosti nebo se jedná o jedince ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.

První depistáže dětí ohrožených výukovým selháváním probíhají zpravidla u zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání. Další depistážní cíl zahrnuje žáky 1. a 2. ročníku, u nichž je vhodné zahájit včasnou intervenci zaměřenou na rozvoj schopností pro zvládnutí trivna, avšak i v průběhu vyšších ročníků je zapotřebí zaměřit se na vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení či jinými vzdělávacími potřebami (Kucharská, Mrázková a kol. 2014). Při všech depistážích je zapotřebí úzká spolupráce školního poradenského

pracoviště a jednotlivých pedagogů. Depistážní činnosti může vykonávat školní speciální pedagog v souvislosti s činnostmi diagnostickými.

6.6.2 Diagnostika

V případě diagnostiky jde především o posouzení schopností a dovedností jedince, které se podílejí na jeho školní úspěšnosti. Nejprve musí školní speciální pedagog zjistit aktuální stav, individuální předpoklady a možnosti daného žáka a teprve poté může být zahájena intervence a terapie. Základem diagnostiky je získávání a shromažďování informací a údajů o žákovi. Jejich zdrojem mohou být údaje z osobní, rodinné či zdravotní anamnézy, pozorování žáka při individuální činnosti ve třídě, rozhovor s rodiči i se žákem, rozbor písemného projevu, didaktických textů apod. Při diagnostické rozvaze je potřeba brát v potaz vliv pedagoga, učební styly, formy a metody výuky, které pedagog volí. Při diagnostice je důležité brát v úvahu také vliv rodiny, vztahy v rodině, zdravotní stav dítěte, velikost a klima školy, sociální zdatnost a v neposlední řadě motivaci dítěte ke spolupráci (Kucharská, Mrázková a kol. 2014). Většina školních speciálních pedagogů využívá standardizované testy a obvyklé diagnostické metody při depistážích a při převzetí žáka do individuální péče. Při diagnostice používá školní speciální pedagog i další materiály, které mají vstupní diagnostické ukazatele. Mnoho školních specialistů má vlastní materiály, k diagnostice používá osvědčené pracovní listy, záznamové archy, vybrané úkoly apod.

Diagnostice je potřeba věnovat velkou pozornost, a proto je vhodné, aby standardizované testy a dotazníky používalo školní poradenské pracoviště po domluvě se školským poradenským zařízením.

Následuje zpracování údajů a jejich vyhodnocení. *„Na základě výsledků a vytyčení hlavních problémových oblastí žáka, dochází ke stanovení individuálního plánu podpory, jak v rámci školy, tak mimo ni a stanovení druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností.“* (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů)

6.6.3 Intervenční a terapeutická činnost

Intervenční a terapeutická činnost školního speciálního pedagoga vychází nejen z přímých zakázek klientů (žáků, rodičů, učitelů), ale také z očekávání ze strany školy i

rodičů. Tyto činnosti realizuje poradenský pracovník na základě vlastních diagnostických zjištění, pocíťovaných potřeb klientů a stanovení cíle, kterého má být intervencí dosaženo (Kucharská, Mrázková a kol. 2014).

Typ i rozsah poskytované intervenční péče závisí na závažnosti obtíží klienta. Může být poskytována individuálně nebo se může jednat o malou skupinu do 6 žáků. Intervence může být krátkodobá, kdy se jedná např. o poskytování informací, jednorázové konzultace s vyučujícími, třídními učiteli, zákonnými zástupci nebo žáky. „*Hovoří se o tzv. preventivně intervenčním modelu péče o žáky ještě před diagnostikou jejich speciálních vzdělávacích potřeb.*“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013, str. 22) Mezi krátkodobé aktivity můžeme zařadit i adaptační kurzy pro žáky.

Ve většině případů se však jedná o intervenční a terapeutické aktivity dlouhodobého charakteru, mezi které patří především nápravy specifických poruch učení, stimulace dílčích funkcí, jiné formy terapie podle absolvovaného vzdělání, ale i různé programy pro práci se třídou.

Školní speciální pedagog realizuje celou řadu intervenčních programů, které se odvíjejí od věku žáků. V předškolním věku jsou to především stimulační programy, rozvoj dílčích funkcí, logopedie, práce se žáky po odkladu školní docházky, konzultace pro rodiče dětí s vývojovými obtížemi apod. Na 1. stupni ZŠ je to např. zajištění podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, pomoc při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, náprava specifických poruch učení (SPU), práce se žáky neprospívajícími, práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, realizace specifických intervenčních programů, práce se třídou, průběžné vyhodnocování podpůrných opatření, konzultace s rodiči a učiteli apod. Na 2. stupni ZŠ je to především práce se třídními skupinami, náprava SPU a podpora efektivních stylů učení (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Školní speciální pedagog může zajišťovat předměty speciálně pedagogické péče ve 2. až 5. stupni podpory v rámci podpůrných opatření. Tato podpora se soustředí na předměty, ve kterých má žák obtíže.

6.6.4 Metodické a koordinační činnosti

Vedení výchovně vzdělávacích aktivit je velmi náročná a komplexní činnost, která od pedagogů vyžaduje a předpokládá široký rozsah odborných i osobních kompetencí. Na

počátku školní docházky se setkávají děti z různě podnětného prostředí, s různými tělesnými, smyslovými, zdravotními dispozicemi, s odlišnou komunikační i sociální zkušeností. Je to pro žáky období zvýšené potřeby individualizované podpory ze strany učitelů, kteří by měli respektovat odlišnosti a snažit se dítěti poskytnout právě tuto individualizovanou podporu. Jedná se ve většině případů o žáky, kteří mají krátkodobé projevy, jež opravňují k zahájení individualizované péče. V případě, že poskytovaná individuální péče pedagoga nepřinese očekávaný výsledek, je dobré, aby se do problému zapojil i školní speciální pedagog a provedl speciálněpedagogickou diagnostiku, na základě které vytvoří plán pedagogické podpory. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Běžným standardem těchto specialistů je jejich pomoc při zajišťování podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zapojení v kolektivu, koordinace speciálně pedagogických služeb, pomoc s vypracováním, vyhodnocováním i úpravami individuálního vzdělávacího plánu. Speciální pedagog také může vést semináře pro pedagogy školy nebo seznamovat pedagogy s využíváním speciálních pomůcek a didaktických materiálů (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Je tedy významným konzultantem ostatních pracovníků školy. Mezi metody práce s učiteli lze zařadit metodická setkání se zaměřením na potřebná témata, individuální konzultace, realizace vzdělávacích seminářů, náslechy v hodinách nebo videotrénink interakcí (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Také koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga patří k zásadním činnostem pro nastavení optimálního klimatu ve škole, kde tito asistenti pedagoga působí.

6.6.4.1 Asistent pedagoga

Využívání této funkce se při vytváření rovných příležitostí ke vzdělání všem dětem prosazuje již několik let i v českém školství. Asistent pedagoga je tím, kdo u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami konkrétně napomáhá realizaci dalších podpůrných opatření a konkrétní naplňování těchto opatření konzultuje se školním speciálním pedagogem. Vzájemně řeší nejen aktuální problémy, ale k jejich činnostem patří i metodická setkání, podpora a konzultace výukových situací (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3). Součástí náslechu v hodinách, který může

školní speciální pedagog vykonávat, je zásadní oblastí sledování míry podpory žáka s asistentem pedagoga, protože úroveň by měla být nastavená tak, aby podporovala žáka v dosahování jeho vzdělávacích cílů, ale nezasahovala příliš do oblastí, které může zvládat žák samostatně. V této souvislosti se udává, že je vhodné realizovat společné rozbory i s pedagogem (Kucharská, Mrázková a kol., 2014). Důležitá je dobrá spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, pro kterou je nutné vyjasnit kompetence, rozdělit role při práci ve třídě a domluvit se na společných pravidlech. Školní speciální pedagog může být v tomto případě jakýmsi prostředníkem mezi nimi. Asistent pedagoga si musí vytvořit vlastní hranici pro kontakt nejen se žákem samotným, s jeho rodiči, ale také s ostatními žáky a pedagogy před kterými se snaží obstát. A i těmto specifikům může školní speciální pedagog nejen naslouchat, ale i pomoci lépe se orientovat. Je možné hovořit rovněž o školním prostředí, na jehož úpravy může mít školní speciální pedagog významný vliv. Je schopen seznámit pedagogické pracovníky se speciálními pomůckami nebo didaktickými materiály (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Ty je škola následně schopna pořídit a školní speciální pedagog může blíže obeznámit pracovníky školy s danými materiály a pomůckami.

6.6.5 Evidence

Školní speciální pedagog by neměl činnosti jen provádět, ale měl by také všechny svoje aktivity evidovat. Pravidelná a strukturovaná dokumentace těchto činností patří v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, k důležitým aspektům jeho metod práce. Přestože není obsah dokumentace zatím přesně konkretizován, neměly by ve spisech chybět přehledy o činnosti se žákem, zápisy z každodenních setkávání, poznámky z pozorování, záznamy a výstupy z jednání s rodiči, učiteli a institucemi, tedy těmi, kteří jsou součástí intervenčního procesu (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Dokumentace jednotlivých případů je nedílnou součástí náplně práce školního speciálního pedagoga. Tuto činnost je nutné vykonávat v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Povinná evidence je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb. Evidence je podstatná zejména pro: *„průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle*

potřeby navržení a realizace úprav“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3).

Mezi dokumenty a formuláře školního speciálního pedagoga využívané v oblasti povinné dokumentace v návaznosti na jednotlivé činnosti patří:

- Informovaný souhlas
- Souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole
- Individuální informovaný souhlas rodiče/zákonného zástupce s činností školního speciálního pedagoga
- Složka žáka
- Formulář o záznamu konzultací s rodiči
- Formulář o záznamu konzultací s pedagogy
- Formulář o záznamu z vyšetření (vedení) krizová intervence
- Složka třídy
- Formulář přehled aktivit se třídou
- Formulář diagnostika třídního kolektivu
- Formulář práce se třídou
- Formulář krizová intervence ve třídě
- Formulář screening
- Formulář seznam žáků
- Žádost o službu školního speciálního pedagoga
- Zápis z porad ŠPP
- Plán práce školního speciálního pedagoga
- Přehled o vzdělávacích aktivitách
- Záznam o spolupráci s učiteli
- Zpráva z vyšetření a zpráva z vedení/reedukace

6.7 Osobnost školního speciálního pedagoga

Profese školního speciálního pedagoga klade určité nároky na jeho osobnostní charakteristiky a předpoklady, které ovlivňují kvalitu, náplň, formu a celkový úspěch jeho práce. Mezi vlastnosti, kterými by měl speciální pedagog disponovat, řadí

D. Opatřilová (2005, sec. cit. In Knotová, D. a kol. 2014) profesionální zdatnost, schopnost empatie, schopnost naslouchat, trpělivost, tolerantnost, emocionální vyrovnanost, cílevědomost odborníka, který se při obtížích nevzdává, ale hledá další řešení, kreativní myšlení a komunikativnost. Velmi důležitou schopností, umožňující vykonávat profesi školního speciálního pedagoga, je humanita, dodržování jisté zásady asertivního stylu komunikace kam patří např. kontrola svých emocí, upřímné vyjadřování svých pocitů, snaha vidět sebe i druhého reálně, naslouchat druhému a pokusit se pochopit jeho stanovisko, vyhýbat se zbytečným sporům, impulzivitu, agresivitu a nutnost respektovat práva druhého člověka (Kovářová, Janků 2008). Pro žádané výsledky práce se žákem je potřeba nastolit bezpečný, vlídný, podpůrný a přátelský vztah. Nedílnou součástí je také pedagogický takt, pokora, úcta, respekt, a to především v postavení k rodičům žáků (Kucharská, 2013). Speciální pedagog by měl také disponovat přiměřeným sebepojetím, což je vlastně postoj jedince k sobě samému. Jak se hodnotí, jak na sebe nahlíží, jak si sám sebe váží, což mu umožňuje zpracovávat křivdy a objektivně hodnotit, v čem udělal chybu nebo kdy špatně zareagoval, ale také co zvládl a co se mu povedlo. Velmi důležitá je také schopnost sebereflexe. Dokázat realisticky zhodnotit situaci, je nejen žádané z hlediska pozitivního vlivu na samotnou práci, ale z hlediska duševní hygieny pedagoga. Do profesionální práce se promítá celý pracovníkům přístup k životu a lidem. Je otázkou etiky, zabývat se potřebami, které v sobě člověk nese (Úlehla, 2005). Školní speciální pedagog si musí uvědomit, že každý žák je jiný, každý má jiné potřeby a možnosti a proto nelze využívat jeden postup práce, jednu metodu či strategii, ale že „*v každé problémové situaci můžeme definovat několik problémů, každý problém má několik řešení a ke každému řešení vede několik cest, přičemž v různých podmínkách nebo u různých řešitelů nemusí být vždy tytéž cesty nejlepšími*“.(Smékal, 2007 in Kucharská, 2013, str. 47)

6.7.1 Etický kodex školního speciálního pedagoga

Etický kodex je dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých organizacích a profesích. Představuje dodržování obecných morálních zásad, principů a hodnot a to především ku prospěchu klienta.

Etický kodex školního speciálního pedagoga uvádí: „*ŠSP by měl být vzdělaný specialista ve svém oboru s dostatečnými znalostmi a vědomostmi ve speciální*

pedagogice a dalších potřebných oborech. Měl by se orientovat v poradenské činnosti a poradenském systému, měl by být obeznámen s metodami a technikami diagnostiky a intervence v poradenství. Ve spolupráci s rodiči, školou i s dalšími poradenskými institucemi by měl být schopen jasně a srozumitelně formulovat sdělení, znát právní a etické normy, týkající se jeho činnosti. Musí být schopen a ochoten se vzdělávat, být otevřen novým obecným poznatkům, ale i poznatkům týkajících se profesního zaměření či konkrétního případu. Školní speciální pedagog by si měl uvědomovat etické souvislosti v rámci tématu dokumentace. Především pak nutnost uchovávat dokumentaci, obsahující osobní a citlivé údaje, na místě, které není volně přístupné dalším osobám, a to nejlépe v uzamykatelné skříni. Protože hlavními cílovými klienty jsou většinou nezletilí žáci, základem dokumentace je individuální informovaný souhlas jejich zákonných zástupců, kromě výjimek, které tento souhlas nevyžadují. Hlubší kontext etických souvislostí uvádí podoba Oaklandova Etického kodexu školních psychologů. Je doporučováno vycházet z tohoto dokumentu i speciálním pedagogům.“ (Kucharská, A., 2014, str. 187) Etický kodex práce školní psychologa nalezneme mezi přílohami na konci této práce.

7 Význam působení školního speciálního pedagoga na běžné základní škole

7.1 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část této diplomové práce na téma *Role školního speciálního pedagoga* se zabývá výzkumným zhodnocením důležitosti a smysluplnosti této profese při činnostech zaměřených nejen na odbornou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všech ostatních žáků, kteří tuto speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních potřebují.

První část výzkumu se zaměřuje na charakteristiku pedagogů, jejich pedagogickou praxi, zkušenosti a celkové povědomí o významu profese, klíčových činnostech, ale i problémech současného působení školního speciálního pedagoga.

Předmětem druhé části výzkumu bylo zjistit, zda a jak ovlivňuje individuální práce s žákem, v podobě intervencí probíhajících v rámci školního poradenského pracoviště, průběh jeho vzdělávání a zapojení v kolektivu.

V praktické části jsou uvedeny cíle a metody výzkumu, následuje charakteristika školy a respondentů v roli třídních učitelů žáků různých ročníků, analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření a na závěr je výzkumné šetření shrnuto a jsou uvedena doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

7.2 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Cílem empirického šetření bylo zjistit, s jakými názory se školní speciální pedagog může setkat, zda a jak je na jeho profesní působení v běžné základní škole pohlíženo ze strany pedagogů, vedení školy, ostatních odborníků školního poradenského pracoviště, ze strany rodičů a také žáků. Empirický výzkum je také zacílen na zodpovězení otázky, zda působení speciálního pedagoga přímo v prostředí školy znamená rozvoj odborných aktivit ve prospěch žáků, jejich rodičů a učitelů.

Výzkumné šetření má kvalitativní design.

7.3 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se snaží porozumět lidem, s cílem zachytit jejich subjektivní postoj vzhledem k situaci, ve kterých se tyto zkoumané osoby nacházejí. „*Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. (...) Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.*“ (Hendl, J., 2005, str. 52) Důraz je přitom kladen nejen na získání podrobných zpráv, ale zároveň na porozumění významu lidského jednání. Cílem tedy není zevšeobecnění získaných údajů, ale objevení nových souvislostí, které souvisejí s proniknutím do konkrétního případu. Záměrem tak není získání souboru hromadných dat o sledovaném vzorku populace, ale kritické prostudování sledovaného fenoménu.

Hlavní výhody kvalitativního výzkumu opět vypočítává Hendl: „*kvalitativní šetření získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu; zkoumá fenomén v přirozeném prostředí; dobře reaguje na místní situace a podmínky; hledá lokální příčinné souvislosti*“ (Hendl, J., 2005, str. 52). Navíc i při kvalitativním výzkumu jsou k dispozici výzkumné nástroje, díky kterým je možné zpracovávat výzkum na empirickém vědeckém základě. Mezi nejčastější metody používanými při sběru empirických dat patří rozhovor, pozorování a výzkum životního příběhu.

Základní zaměření kvalitativního výzkumu je dáno relativně obecnými otázkami a ne hypotézami, které se mají testovat. Jak se výzkum rozvíjí, otázky se postupně upřesňují nebo se generují nové, které probíhající výzkum podrobněji specifikují. To vede k potřebě pozměnit plán výzkumu a k zacílenému sběru dat. Dotazovaná osoba se označuje – informant (Gavora, 2000).

V první části autorka využívá metody polostrukturovaného rozhovoru s předem připraveným souborem otevřených otázek. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, který neumožňuje narátorovi během rozhovoru reagovat aktuálně na jeho průběh, umožňuje polostrukturovaný rozhovor chápat připravené otázky jako návod pro provedení rozhovoru a aktivně s respondentem komunikovat. (Hendl, 2005)

Výzkumný soubor je tvořen pěti osobami působícími v současné době na pozici třídních učitelů. Cílem výzkumu je prostudování tématu do hloubky, přičemž rozhovory s respondenty nám umožní komparaci zjištěných poznatků.

Ve druhé části výzkumu je sledovaná speciálně pedagogická perspektiva, což znamená, zda a jak může odborná speciálně pedagogická pomoc ovlivnit školní úspěšnost a zapojení dítěte do kolektivu. V tomto případě bylo po domluvě s třídními učiteli, vybráno pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých by mohlo selhání negativně ovlivnit jejich vztah ke škole, spolužákům i pedagogům, což by mohlo mít později negativní vliv na jejich celkovou školní úspěšnost. Druhá část výzkumu využívá informace zjištěné pozorováním, nestrukturovaným rozhovorem a analýzou dat.

V závislosti na konkrétních příkladech přibližují v předkládaném výzkumu roli školních speciálních pedagogů na běžných základních školách.

Výzkumné rozhovory s respondenty byly provedeny osobně. Každý z respondentů poskytl pro rozhovor informovaný souhlas. Všichni respondenti byli informováni o účelu a okolnostech výzkumu, s metodologií výzkumu a se zásadami ochrany soukromí. Pro zachování anonymity jsou uváděna pouze křestní jména respondentů.

7.4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jak vnímají význam profese školního speciálního pedagoga učitelé a další aktéři vzdělávání v základní škole?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jakou mají učitelé představu o náplni práce, kterou vykonává školní speciální pedagog?
2. Jaké problémy a komplikace se, podle pedagogů, při působení školního speciálního pedagoga ve škole objevují či mohou objevit?
3. Jak ovlivňuje individuální práce s žákem, v podobě intervencí probíhajících v rámci školního poradenského pracoviště, jeho školní výsledky?

7.5 Charakteristika školy, kde byl výzkum realizován

Jedná se o běžnou základní školu, kterou navštěvuje 644 žáků ve 26 třídách. Ve všech ročnících se žáci učí podle školního programu nazvaného „Škola základ celoživotního vzdělávání“. Výchovu a vzdělání žáků zajišťuje 39 učitelů (vč. ředitele a jeho zástupce) až na výjimky plně kvalifikovaných. Základní škola je klasicky rozdělená na 1. a 2. stupeň. Vedle hlavní budovy má škola pro 1. a 2. třídy nový moderní pavilon s bezbariérovým přístupem. Zde mají nejmladší žáci klidné prostředí jako v "malé škole", ale využívají i zázemí velké školy: moderně vybavené a prostorné tělocvičny, učebny hudební výchovy, kinosál a školní jídelnu s výběrem 3 jídel. Škola je plně bezbariérová, v hlavní budově je zřízena plošina.

Do vlastního školního vzdělávacího programu „Škola základ celoživotního vzdělávání“ jsou promítnuty dlouholeté zásady pedagogické práce: dobrá všeobecně vzdělávací škola, tj. škola, v níž jsou rovnoměrně rozvíjeny znalosti a kompetence zprostředkované všemi vyučovacími předměty a široká nabídka studijních zaměření (rozšíření učebního plánu o informatiku, sport, přírodní vědy a matematiku s češtinou), k tomu nabídka volitelných předmětů (sportovní aktivity, základy stylistiky, pracovní činnosti). Učitelé organizují pro žáky ozdravné pobyty ve školách v přírodě, studijní pobyty v zahraničí, lyžařské kurzy pro 7. roč. v rakouských Alpách, výlety po naší vlasti i do zahraničí, plavecký výcvik žáků 3. a 4. ročníku, geologické a paleontologické vycházky po blízkém okolí apod.

Žáci nižších ročníků absolvují výuku dopravní výchovy na dopravním hřišti. Návštěvy předních galerií výtvarných umění zhodnocují žáci, při hodinách výtvarné výchovy, vlastními pracemi v ateliérech. V rámci environmentální výchovy se žáci zaměřují blíže k výchově zájmu o přírodu, dále škola zpracovává a ověřuje vlastní projekt environmentální výchovy.

Do běžných tříd škola integruje děti s jakýmkoliv druhem postižení, převažují však žáci se specifickými poruchami učení. V rámci školního poradenského pracoviště ve škole působí výchovný poradce pro 1. i 2. stupeň, speciální pedagog a metodik prevence.

V budově školy se nachází ambulance klinického logopeda, který nabízí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně zaměřené reedukační aktivity.

7.6 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného vzorku neboli respondentů byl záměrný. Do výběru jsem zařadila pět učitelů, kteří mají v rámci své profese dlouholeté zkušenosti. Oslovila jsem 3 ženy a 2 muže. Dva dotazovaní jsou v seniorském věku. Tři osoby učí v současné době na I. stupni, dvě osoby na II. stupni. Pro zachování anonymity jsem použila pouze křestní jména.

Rozhovor jsem uskutečnila s osobami, které považuji za profesionály ve svém oboru a kterých si já osobně vážím. Svým přístupem, nadhledem a stále mladým duchem patří mezi oblíbené pedagogy i u svých svěřenců ve škole.

Výzkumný soubor druhé části výzkumu tvoří pět žáků prvního stupně základní školy, konkrétně 3 chlapci a 2 dívky. Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých by mohlo selhání negativně ovlivnit jejich vztah ke škole, spolužákům i pedagogům, což by mohlo mít později negativní vliv na jejich celkovou školní úspěšnost.

Ke shromáždění údajů o žácích byly se souhlasem zákonných zástupců využity dokumenty, které poskytla pedagogicko - psychologická poradna (dále jen PPP), dále byl proveden rozhovor s třídními učiteli žáků a zúčastněné pozorování žáků při práci. Pro zachování anonymity jsem použila pouze křestní jména a rok narození.

7.7 Charakteristika a názory respondentů

Pavla – třídní učitelka č. 1

Pavla působí již 37 let na stále stejné škole. Vystudovala učitelství pro I. stupeň, kde také celý život učí. Učitelskou praxi přerušila pouze z důvodu mateřské dovolené. Má jednu dospělou dceru. Kromě třídnictví ještě učí anglický jazyk, který si dostudovala v rámci rozšíření své aprobace. Pavla si je vědoma, že dlouholetou praxí ve škole získala velmi cenné zkušenosti.

„Praxí člověk roste a nabyvá nejen zkušenosti, ale i tolik potřebný rozhled“.

Slávek – třídní učitel č. 2

Slávek je již v důchodovém věku. Během své praxe vystřídal tři zaměstnání a na nějakou dobu ho z praxe vyřadila těžká nemoc. Práce s dětmi ho velmi baví a přes všechna úskalí se jí věnuje z celého svého srdce. Vystudoval učitelství pro I. stupeň. Dva roky je již v důchodu. V současnosti má zkrácený pracovní úvazek. Své zkušenosti předává velmi rád jak svým školním svěřencům, tak i svým dvěma vnučkám.

Soňa – třídní učitelka č. 3

Soňa začala na stávající základní škole pracovat jako třídní učitelka na I. stupni ihned po ukončení studia. Díky pomoci a podpoře starších a zkušenějších kolegyně však tuto náročnou pozici zvládla a v současné době má již díky dlouholeté praxi nejen zkušenosti, ale také sama pomáhá nově příchozím kolegyním či kolegům, pokud její pomoc potřebují.

To, že zde začala pracovat hned po studiích, považuje za prospěšné, jelikož si za dobu svého působení vybudovala určité jméno a pozici a považuje se právem za profesionála ve svém oboru. Zkušenosti z působení na jiné základní škole tedy nemá.

Petr - třídní učitel č. 4

Petr učí 31 let. Vystudoval učitelství pro II. stupeň, na tomto stupni učí i v současnosti. Vyučuje biologii a tělesnou výchovu, během působení na základní škole si své aprobační předměty ještě rozšířil o informatiku. V současné době zastává funkci koordinátora ICT a od září 2017 působí jako druhý zástupce ředitele. Na dobu, kdy začínal jako učitel na malé vesnické škole, vzpomíná rád.

Anna – třídní učitelka č. 5

Anna pracuje jako učitelka 15 let. Vystudovala učitelství pro II. stupeň, obor dějepis, francouzský jazyk. V současné době učí na II. stupni právě tyto dva předměty. Se žáky se účastní různých přednášek, návštěv muzeí a výletů v rámci dějepisu. Každoročně také mezi žáky velmi oblíbeného, Festivalu francouzského filmu v rámci výuky francouzského jazyka.

„Konkrétně loňský 20. ročník tohoto festivalu jsme si velmi užili“.

7.7.1 Učitel a vztah k jeho profesi a žákům

Pavla – třídní učitelka č. 1

Práce s dětmi má své klady a zápory

Pavla si učitelkou práci pochvaluje. „*Velmi mě naplňuje a mám to štěstí, že se každý den do práce těším. Každý žák je individualita, každý je jiná osobnost a já vím, že mám při jejich vzdělávání velkou zodpovědnost.*“

Ke kladům tohoto zaměstnání řadí Pavla i veškeré prázdniny a volna, která ve školství během kalendářního roku jsou. „*Když byly děti malé, byla jsem ráda, že nemusím řešit hlídání. Ted', když jsou velké a já starší, jsem ráda, že si odpočinu.*“

Podle Pavly patří mezi největší zápory učitelské profese „*náročná, zdlouhavá a v některých případech i zbytečná administrativa.*“ Samozřejmostí učitelské profese je podle respondentky také stres. „*Tomu se prostě nevyhnete.*“

Jako další zápor byl uveden „*vratký a nedostatečný základ v dnešních rodinách*“ týkající se hodnot, pravidel, respektu a soudržnosti a nekomunikace rodičů související s nedostatkem času. „

V některých školách bývají podle respondentky problémy v učitelském kolektivu, jedná se totiž „*spíše o ženský organizmus, tedy kolektiv, který tvoří převážně ženy, ale k tomu se vyjadřovat nechci, navíc se to týká práce pedagoga, ne práce s žáky.*“

Sebezdokonalování, učení se aneb stále je co zlepšovat

Pavla učí již 37 let a její povolání ji nejen naplňuje, ale je pro ni stále i koníčkem, i přesto jak sama říká: „*Je to sice pořád můj koníček, ale přeci jen čím jsem starší, tím jsem i unavenější, a dá mi tedy logicky víc zabrat.*“

Díky mnohaletým zkušenostem poznala různé formy a metody práce s dětmi. Další inspiraci a nápady čerpala dlouhou dobu z knih, které postupem času nahradil „*internet a počítač.*“ Také si vždy velmi vážila rad a pomoci svých kolegů. Přesto je toho názoru: „*Nemám v žádném případě pocit, že toho vím nějak moc.*“

Na zvyšování sebevědomí učitele se může podílet fakt, když si uvědomí, že něco dovede dělat jinak, třeba i lépe než ostatní. „*Občas ale popravdě zjistím, že jsem v něčem dobrá, lepší než ostatní.*“

Výše zmíněný internet jí v současné době pomáhá s přípravami na vyučování. Nebála se

změnit své letité zvyky a díky tomu zjistila, že je internet velký pomocník. Pavla se jako zkušený pedagog orientuje v základních právech a povinnostech učitele a pokud se stane, že některé z nich nezná, dokáže si je na internetu vyhledat.

Učení není mučení a může být i zábavné

K dětem soutěživost a hra patří. „*Dětem zařazuji nejrůznější zábavné aktivity celkem často.*“ Prohlubuje to jejich poznatky, pomáhá zopakovat učivo, odhaluje skryté možnosti a ukazuje i to, že učení může být hravé, vzrušující i zábavné.

„*V žádném případě to neznamena, že při výuce nic neděláme, jen máme prostě jinou metodu, kterou děti oceňují, která je baví a vůbec jim v tu chvíli nevadí domácí úkoly, které i tak dostanou.*“ Důležité je ověřovat si, že žáci pokynům rozumí a to nejen při vysvětlování učiva, ale i při zadávání úkolů.

Slávek – třídní učitel č. 2

Práce s dětmi má své klady a zápory

Kantořinu považuje Slávek za „*smysluplnou a potřebnou profesi.*“ V této práci není „*jeden den jako druhý a nehrozí v žádném případě stereotyp. Velmi si cením možnosti kreativity.*“ Respondent se po všech letech praxe, kdy musel mockrát improvizovat, počítá mezi lidi s velkou mírou kreativity. „*Když nevím, tak si vymyslím*“, což podle něho znamená zvolit jakýsi záložní plán a v maximální možné míře využít svoji flexibilitu. V žádném případě to neznamena jen nahodilost v tom, co dělá, ale spíše okamžitý nápad. „*Mám rád výzvy, což kantořina svým způsobem vlastně je, a tak si často kladu vyšší překážky.*“ Mezi další klady této profese počítá Slávek pocit, který zažívá, když vidí pokrok a úspěch žáčků, které učí. Za velmi příjemné pak považuje „*uznání rodičů těchto dětí.*“

Na druhou stranu si respondent čím dál víc uvědomuje náročnost a zodpovědnost této profese, čemuž ale neodpovídá její finanční ohodnocení. „*Řekl bych, že je tato profese v současné době podhodnocená.*“ Svoji práci by však v žádném případě neměnil „*Moc bych si přál, aby se navrátila učitelská prestiž, kterou tato profese dříve měla.*“ Podle Slávka tato profese nikdy nezanikne. „*Vždycky bude existovat, jen se bude s vývojem společnosti měnit. Jak, to nevím, ale učitelé by si určitě zasloužili lepší postavení ve společnosti.*“

Učitelství jako celoživotní sebezdokonalování aneb stále je co zlepšovat

Slávek je přesvědčen o tom, že správný pedagog se má stále co učit: „*Celý život se člověk může učit novým věcem, zdokonalovat se.*“ A to i navzdory zkušenostem v oboru a mnohaleté praxi. „*Konkrétně mně dala nejvíc letitá praxe, během které se několikrát měnily metody i formy učení.*“

Podnětné je podle respondenta „*sledovat novinky a nebránit se zkoušet nové věci.*“ Inspirující jsou také zkušenosti jiných učitelů. „*Někdy je postačující napodobení jejich práce, jejich zkušeností, někdy to nestačí a je potřeba vymyslet něco svého, co se osvědčí.*“ Výsledky se nemusí dostavit bezprostředně „*je potřeba se obrnit trpělivostí, vyčkávat.*“ Navíc je ovlivňuje řada faktorů.

Slávek také poukazuje na významný vliv osobního příkladu pedagoga na žáky. „*Do určité míry jsou ovlivnitelní všichni žáci, jen každý jiným způsobem.*“

Změna ve výuce děti baví

„*Když dětem občas oživím, výuku děti to baví.*“ Takto vyjádřil respondent svůj názor na změnu ve vyučovacích metodách. „*Základem úspěchu je dokonale se připravit a odhadnout správnou míru.*“ Mladším dětem je potřeba tuto výuku přizpůsobit. „*Více zapomínají, méně si pamatují.*“

Děti potřebují změnu. Ptají se: „*Co dnes budeme dělat jiného?*“

Žákem se občas stane sám učitel. Jedná se vlastně o sebezvdělávání jak nejlépe učit druhé. V době, kdy se do výuky zaváděly komunikační technologie, zažil tuto zkušenost i Slávek. „*Po odborném proškolení jsem si začal vytvářet materiály pro svoji výuku.*“

Soňa- třídní učitelka č. 3

Práce s dětmi má své klady a zápory

Také Soňa miluje práci s dětmi. Upřednostňuje především poctivou a svědomitou práci. K dětem i sama k sobě je přísná, ale spravedlivá. „*U žáků vyžaduji poctivost, svědomitost, pravdomluvnost a slušnost.*“

Chování dnešních dětí je podle jejího názoru odrazem společnosti. V některých případech je důvodem nedostatečná výchova, špatný základ v rodině, sociální

znevýhodnění či nedostatečná komunikace. Respondentka uznává, že důvodů může být opravdu mnoho a někdy je velmi obtížné odhalit podstatu věci.

„Dnešní děti jsou jiné, neumí pozdravit, poděkovat, cenit si určitých hodnot. Někdy je velmi těžké pochopit jejich myšlení i reakce.“

Soňa si velmi cení pozitivní zpětné vazby, která ji v mnoha případech pomůže překonat náročnější období. Nepopírá, že je učitelská profese velmi náročná hlavně po psychické stránce a občas je důležité včas požádat o profesní pomoc a podporu.

„Důležitou roli také hrají osobnostní předpoklady, určitý životní nadhled, láska k dětem a později i profesní zkušenosti.“

Mezi negativní aspekty řadí respondentka finanční nedocení vysokýchškolsky vzdělaných pedagogů, změny v administrativě a zodpovědnost za bezpečí svěřených dětí v kontrastu se zvyšující se nekázní. Příčinu podle respondentky můžeme hledat v odlišné roli dnešních rodičů. *„Špatným příkladem jsou dětem častokrát jejich vlastní rodiče, kteří dokáží být velmi arogantní, nevychovaní a nedůslední směrem k dětem.“*

Tolerance a spravedlnost aneb nezbytné předpoklady učitelství

Podle Soni se pedagogické dovednosti, případně chybějící znalosti dají doplnit. *„Daleko horší je chybějící vztah k lidem a k dětem, to se naučit nedá.“* Právě učitelství pomohlo respondentce jak při formování postojů k druhým, tak i při hledání sebe sama. *„Naučila jsem se nejen strategicky jednat, ale pochopila jsem i co je to být asertivní a tolerantnější vůči chybám jiných.“* Také tyto vlastnosti doplňují v každém případě odbornost učitele a jsou nezbytností při práci s lidmi. Velmi důležitý je také smysl pro spravedlnost. *„Ten děti vnímají velmi silně“. Učitelé by v žádném případě neměli dělat rozdíly mezi dětmi, ale z vlastní zkušenosti připouštím, že k některým žákům cítím větší sympatie než k ostatním.“*

Specifická výuka

Na základní škole je výuka sama o sobě specifická a pružně reaguje na aktuální možnosti, potřeby a změny.

„Podle mého názoru je místo hravosti a soutěživosti důležitější srozumitelná komunikace, přizpůsobená věku a inteligenci žáků.“

Dobrým učitelem nemůže podle respondentky být ten, kdo nepřizpůsobuje a nemění své

strategie a metody vyučování podle potřeb žáků. „*Svou rychlost a náročnost výuky přehodnocuji v souvislosti s výsledky a odezvou svých žáků*“.

Každý žák je jiný. Jedná se o dlouhodobý a náročný proces patřící mezi základní předpoklady dobrého učitele.

Petr – třídní učitel č. 4

Práce s dětmi má své klady a zápory

Práci s mládeží řadí respondent mezi kladné stránky učitelské profese. Zároveň je toho názoru, že „*i když jsou to někdy nervy, tak učitelé stárnou pomaleji*.“ Jako učitel tělesné výchovy si velmi cení možnosti pomáhat s přípravou a tréninkem žáků na různé soutěže a olympiády. Roční období přizpůsobuje jednotlivým hodinám tělocviku.

„*V zimě chodíme hlavně bruslit a občas i plavat. Každoročně také pomáhám s organizací lyžařského kurzu pořádaného pro žáky 7. ročníků do Rakouska. Na jaře a v létě chodíme hodně ven, nejvíc na atletické hřiště patřící škole.*“

Mezi hlavní záporné stránky učitelské profese řadí respondent „*malé finanční ohodnocení. Ted' už to tak aktuální není, děti mám velké, ale byly doby, kdy jsem si musel zařídit brigádu, abychom vše zvládali.*“

Jako velkou zátěž Petr vnímá „*zodpovědnost za žáky při akcích konajících se mimo školu. Často totiž chodím jako pedagogický dozor s nimi.*“ Také Petr vnímá náročnost a neustálé změny v administrativní práci, k tomu všudypřítomný stres a svým způsobem i pokles určité prestiže učitelské profese.

Učitelství jako celoživotní seberealizace aneb umění sebehodnocení

Pro Petra je jeho povolání především „*možností seberealizace*“ a také jak upřímně uvedl „*zdrojem příjmu.*“

Z jeho dlouholeté profesní praxe a současné pozice zástupce ředitele si uvědomuje, že k této profesi patří také umění sebehodnocení, což pro Petra není nijak jednoduché: „*Je velmi těžké hodnotit sám sebe.*“ Dle Urbánka (in Průcha, 2009) patří sebehodnocení, sebezpojetí, sebevýchova či introspekce mezi zátěžové faktory působící na učitele.

Zdokonalování schopností a dovedností pedagogických pracovníků je možno například formou školení. „*Jen je potřeba skloubit zájem učitelů s možnostmi školy.*“

Zkoušet, sledovat a nenechat se odradit aneb cesta ke spokojenosti učitele i žáků

„Ke zkoušení nových vzdělávacích trendů se nehodí každý předmět.“ Petr je toho názoru, že sice sleduje moderní trendy výuky, ale ne všechny ve své praxi uplatňuje. Otázkou totiž je, co všechno by měl žák znát, jaké množství vědomostí a poznatků v jednotlivých předmětech získat. *„Využití nových metod bych rozhodně volil v předmětech, kde není kladen takový důraz na množství vědomostí a poznatků.“*

Projektové vyučování patří v současné době mezi moderní trendy výuky. *„Je založené na střídání různých předmětů, které na sebe obsahově ani tematicky nenavazují. Prolíná se v něm celá škála jednodušších různorodých vyučovacích metod, z velké části jde o metody činnostního učení, které je nejpřirozenějším způsobem výuky.“*

V projektovém vyučování je učivo koncentrováno do jednoho celku, ale žáci na něj nahlízejí (přichází k němu) z různých úhlů pohledu. Projektová výuka vede žáky k samostatnosti, aktivitě a tvořivosti, staví na principu spojení školy s běžným životem.

„Většinou jsem velmi spokojený s probíhajícími akcemi na naší škole. Žáci dosáhnou určitých výsledků, kterých by při klasické výuce možná vůbec nedosáhli.“ Učitel by se měl snažit vytěžit při aplikaci nových metod co nejvíce. V žádném případě by se neměl nechat odradit případným neúspěchem, ale naopak vytrvat. Jedině tak dosáhne očekávaných výsledků.

Anna – třídní učitelka č. 5

Práce s dětmi má své klady a zápory

Anna má práci s dětmi velmi ráda *„jinak bych ji nedělala“*, jak sama upřímně říká.

„Vidím v tom velkou možnost formování osobnosti dítěte a také určitou míru kreativity“.

Se svou profesí spojuje i výhodu účastnit se akcí, souvisejících s předměty, které vyučuje. *„Mám oproti jiným učitelům pocit, že žáky moje předměty baví. Snažím se je zpestřit vším možným. Hlavně jen nesedět a neodříkávat probíranou látku.“*

V obecnější rovině vidí velkou výhodu v možnostech škol získat dotace v rámci EU, z čehož plyne zlepšení materiálních i finančních podmínek škol. *„A to nám, řadovým učitelům, pak umožňuje zlepšovat a zkvalitňovat výuku, což děláme především pro žáky samotné.“*

Jako varovný signál vnímá Anna snižující se prestiž učitelů. „*K záporům bych dále přiřadila malé pravomoci, kterými se v této profesi může disponovat.*“ Další nedostatky vidí ve financování pedagogických pracovníků, což bývá velmi častým důvodem, kvůli kterému učitelé ze školství odcházejí. „*Sama znám spoustu dobrých učitelů, kteří museli právě z existenčních důvodů odejít. A to je velká chyba. Já jsem zatím svobodná a bezdětná a přiznám se, že jsem ráda, že tento problém zatím neřeším.*“

Učitel si nemůže dovolit zahálet aneb stále je co zdokonalovat

Anna zdokonaluje své dovednosti nejraději v předmětu, který v současné době vyučuje. „*Absolvovala jsem dvouměsíční pobyt ve Francii, v jedné rodině, abych si zdokonalila a vylepšila jazykové znalosti a vyjadřování a také poznala místní kulturu, tradice a zvyky, které chci předat dál.*“

Podle Anny je velká výhoda mít možnost studovat cizí jazyk v zahraničí. To také doporučuje svým žákům, s ohledem na možnosti rodičů. „*Nejdůležitější je hlavně konverzace, proto s dětmi v hodinách hodně mluvím.*“

V případě Anny je patrný její opravdový zájem nejen o francouzský jazyk, ale i o dějepis. Svě znalosti neustále prohlubuje vhodnou literaturou, návštěvami muzeí, výstav, přednášek a sledováním filmů ve francouzském jazyce. „*Stále je co zlepšovat.*“ Anna bere své další sebezdokonalování jako potřebné a žádoucí.

7.7.2 Učitel a děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Pavla – třídní učitelka č. 1

Specifika můžou být zdrojem inspirace a činorodosti

Pavla jako zkušená učitelka s dlouholetou praxí ví, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami má svá specifika. Přesto, že respektuje jejich potřeby, vyžaduje od nich soustavnou práci. Velkou míru důležitosti přikládá psaní.

„*Tak jako řekl Komenský: učit se, učit se, učit se...já říkám psát, psát, psát.*“

Žáky neomlouvá ani z psaní tolik nepopulárních diktátů. Jen přizpůsobuje tempo diktování a jeho délku. „*Někdy je potřeba žákovi pomoci tak, že mu dám diktát předtištěný a on ho jen přepisuje a gramaticky doplňuje.*“ Není sice, jako jiní učitelé, zastáncem doplňovacích cvičení, ale tento způsob přepisování a doplňování diktátů

občas aplikuje. Procvičováním psaní zároveň úspěšně bojuje proti jeho zapomínání. *„Občas se stane, že dítě zapomene, jak se určité písmenko píše. Mají tedy na lavici k dispozici barevnou tabulku s celou abecedou.“*

Zápisky, které si děti mají při hodině poznamenávat, považuje spíše za pracovní. *„Slouží žákům k jejich domácí přípravě. Co a jak precizně si poznamenají, to mají.“*

Pavla oceňuje snahu. *„Když vidím, že se žák snaží, vím, že je to polovina úspěchu.“* Důležité jsou pro ni samozřejmě znalosti dětí a věří, že společnými silami se toho dá dokázat mnoho.

Společný zájem aneb důležitost spolupráce

Stejnou důležitost jako správnému psaní přisuzuje respondentka i čtení: *„Děti čtou s velkou nepozorností. Je potřeba tempo zpomalit a přečíst si to klidně víckrát.“* Procvičování čtenářských dovedností nejen ve škole, ale především doma vyžaduje Pavla od dětí každý den. *„Vím, že je to pro žáky i rodiče náročné, ale dělám to pro ně, ne pro sebe.“* Zúročit to mohou při ústním zkoušení, které při výuce dětí s poruchami učení Pavla preferuje: *„Jsou předměty jako třeba přírodověda nebo vlastivěda, kde děti pouze zkouším ústně.“*

Učitel by se měl umět poradit

Vzpomínám na to, jaké strategie Pavla používala při výuce žáka s nedoslýchavostí, se dnes už jen usmívá. *„Snažila jsem se mluvit zřetelně, pořádně otevírat pusku a mluvit na dítě z té strany, kde ouško fungovalo lépe. Také jsem se neustále snažila být v zorném poli žáčka a tak jsem kolikrát běhala po třídě, až se mi děti smály.“*

Vzpomínala také na své první zkušenosti s dětmi se zrakovým postižením. *„Můj obdiv měly především děti nevidomé. Sama jsem si vyzkoušela chůzi po celé škole se zavázanýma očima. Měla jsem sice kolegyni, která mě doprovázela, ale na ten nepříjemný pocit, kdy nevíte, kam šlapete, nikdy nezapomenu.“*

Společná souhra rozhoduje o výsledku

S výukou romských dětí se nejdříve Pavla setkala ještě na vysoké škole, když byla na praxi v tehdejší zvláštní škole. Během jejího dlouholetého působení ve škole, kdy se romské děti staly nepostradatelnou součástí kolektivu, se setkala *„jak s dětmi připravenými na výuku, které nosily pomůcky i domácí úkoly, do školy chodily čisté,*

upravené, uměly se chovat, tak i s přesným protikladem.“ Pochopila, že přístup romských rodičů ke svým dětem je velmi důležitý a odráží se v něm nejen chování a jednání žáků, ale také jejich vztah ke vzdělávání.

Schopnosti dítěte jako nejdůležitější měřítko pro učitele

V posledních letech jsou přirozenou součástí kolektivu děti z odlišného kulturního zázemí. Pavla si uvědomuje, že žáci z odlišného jazykového prostředí mají často problémy s jazykovou bariérou, mohou mít nedostatek přátel, zažívat pocity sociálního vyloučení.

„Na průběh školní adaptace mohou mít vliv odlišné pracovní návyky, odlišné metodické postupy a tak musím k těmto žákům přistupovat individuálně.“

Z jejího vyprávění je jasné, že si uvědomuje, že mezi dětmi existují rozdíly, že nikdo není stejný, ale jako zkušený pedagog s dlouholetou praxí nerozlišuje ani podle barvy jejich pleti ani podle příslušnosti. K dětem je spravedlivá a všem měří stejně.

Slávek – třídní učitel č. 2

Schopnosti dítěte jako nejdůležitější měřítko pro učitele

Podle Slávka mají všichni žáci stejná práva i povinnosti a tak mezi nimi nedělá žádné rozdíly. *„Jsem spravedlivý a měřím všem bez rozdílu stejně.“*

Společná souhra rozhoduje o výsledku

V souvislosti s tématem práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dodržuje jemu osvědčený postup.

„ Na základě doporučení pedagogicko psychologické poradny, která nejdříve provede diagnostiku žáka, si zpracuji plán, jak budu dále postupovat a ten poté dodržuji.“

Slávek se snaží dle možností přimět ke spolupráci nejen žáka, ale za velmi důležité považuje také spolupráci jeho rodičů.

„Rodiče si občas myslí, že vše je na nás učitelích a vše se zvládne ve škole.“

Vztah mezi pedagogem a rodiči žáků, kteří s dětmi pravidelně pracují doma, je podle respondenta založen na pedagogických dovednostech.

„Kontroluji důsledně domácí přípravu i mnou doporučený postup a pravidla.“

Učitel by se měl umět poradit

Občas si však Slávek klade otázky typu, kam až učitel může zajít, do čeho může ještě zasahovat a do čeho už ne, jak se má správně vypořádat s konkrétní situací, aby nic nezanedbal, ale zároveň nezasahoval do soukromí žáků a rodičů.

„Abych tohle všechno zvládl, radím se v rámci školního poradenského pracoviště s odborníky, kteří zde působí a pokud je to nezbytné, oslovím i odborníky z poradenských zařízení mimo školu.“

Důležitá a nutná je podle respondenta práce s fakty a ne pouze s domněnkami a stejně tak nezbytná je součinnost všech zúčastněných, včetně rodičů.

Specifika můžou být zdrojem inspirace i činnosti

Ve své dlouholeté praxi Slávka překvapila práce s nadanými dětmi, která je i pro tak zkušeného učitele poměrně náročná na přípravu:

„Vím, že i tato činnost patří k mé profesi.“

Učitel má zpravidla v rámci třídy kromě žáků průměrných také žáky nadané i handicapované a je tedy na něm, jak si s touto rozdílností poradí, jak to zvládne.

Společný zájem aneb důležitost spolupráce

V případě, že má Slávek pocit, že má ve třídě nadaného žáka, obrací se o pomoc k odborníkům. Dříve kontaktoval školské poradenské zařízení, které po potvrzení nadání pomohlo škole zajistit vytvoření podmínek pro vzdělávání tohoto žáka. Dnes se Slávek obrací přímo na školního speciálního pedagoga, který ve škole působí necelé dva roky a společně pak tyto podmínky k vhodné výuce zajistí.

„Žáci připravují různé projekty, mají k dispozici v rámci třídy malou knihovnu s knihami, časopisy a deskovými hrami.“

Tento prostor žáci využívají k samostudiu buď mimo vyučování, nebo v rámci jednotlivých hodin. Důležité je zapojit tyto žáky do školních a mimoškolních projektů a soutěží.

„Také v rámci třídy je možno tohoto nadání využít a to např. při pomoci ostatním žákům.“

Život s nadaným dítětem může zásadně obohatit třídní i rodinný život a přinášet k zamyšlení zajímavé situace.

Soňa – třídní učitelka č. 3

Společná souhra rozhoduje o výsledku

Také Soňa si uvědomuje důležitost správného přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagogika ji velmi zajímá a jak sama říká: „*Kdybych nebyla tak stará, začala bych s jejím studiem na vysoké škole.*“ V rámci školy alespoň občas využije možnost různých školení týkajících se speciálního školství, vztahů pedagog – žák – rodič, správné komunikace nebo třídního klima. Tato školení často probíhají v jejím volném čase, což ji ale vůbec nevadí, ba naopak... „*jsem ráda, že za mě ostatní kolegové nemusí suplovat.*“

Schopnosti dítěte jako nejdůležitější měřítko pro učitele

Za léta svojí praxe již ví, že třídní kolektiv je vždy složen z žáků průměrných, podprůměrných, nadaných, ale i s různými typy znevýhodnění. Je pak na učiteli, jak dokáže uspořádat průběh hodiny tak, aby byla funkční a aby byla jeho pozornost věnována pokud možno všem stejně.

„*Je potřeba neustále hledat a zkoušet nové možnosti řešení. Není to v žádném případě jednoduché zorganizovat, dá to opravdu hodně přemýšlení.*“

Respondentka se při hodinách snaží pracovat s celým kolektivem a zároveň se také věnovat jednotlivým žákům. „*Během mé dlouholeté praxe se mi při výuce vždy vyplatila snaha o individuální přístup. Tu doporučuji každému nově příchozímu učiteli.*“

Specifika můžou být zdrojem inspirace i činnosti

Během svého působení ve škole, se Soňa setkala jak s dětmi s poruchami chování, tak i se specifickými poruchami učení, ale nejvíce s dětmi se sociálním znevýhodněním. Za žáka se sociálním znevýhodněním se považuje žák z takového prostředí, kdy se mu nedostává dostatečné podpory a pomoci potřebné k řádnému způsobu vzdělávání.

„*Největším problémem je u těchto dětí nedostatečná znalost vyučovacího jazyka a špatná spolupráce rodičů nebo jiných zákonných zástupců se školou.*“

Nejčastěji se jedná o děti z romských rodin, kterým velmi často chybí již zmíněná nedostatečná podpora k řádnému způsobu vzdělávání, kterou doprovází nízká úroveň bydlení, nezaměstnanost, nízký příjem a nízký stupeň vzdělání rodičů. „*Děti velmi často řeší nízké profesní postavení členů rodiny, které bývá terčem posměchu.*“

Společný zájem aneb důležitost spolupráce

Soňa je toho názoru, že: „*ke všem žákům se chovám stejně, nedělám rozdíly ani u romských žáků, kteří jsou podle mě na určitý stupeň obecného zvýhodňování zvyklí.*“

Vzpomíná si, že se jednou setkala s romskými dvojčaty. „*Práce s nimi byla od začátku velmi náročná.*“ Důvodem byla jejich častá absence ve škole, následné nedoplnění učiva, neklasifikace a celkový nezájem ze strany sociálně nepřizpůsobivých rodičů o pravidelné vzdělávání.

„*Velmi mě trápily omezené možnosti, které mi nedovolili jakkoliv jim pomoci. Nemyslím tím jen možnosti školy, ale tak nějak celé společnosti.*“

Situace se nezlepšila ani po kontaktování odboru sociálně právní ochrany dětí. „*Nikdo je prostě nepřinutil chodit pravidelně do školy.*“

Když nakonec přestala dvojčata chodit do školy úplně „*nikdo ze spolužáků se po nich neptal. Do kolektivu prostě nepatřily.*“

Petr – třídní učitel č. 4

S dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami Petr během svého dlouholetého působení pracoval mnohokrát. Za dobu jeho praxe se „*tak nějak měnil jen význam slovního spojení speciální potřeby*“ podle respondenta totiž „*žáci a jejich potřeby byli a jsou stále stejné.*“

Při práci s dětmi si Petr uvědomil jednu zásadní věc „*osvědčil se mi individuální přístup a toho se držím.*“ Zásadní problém za celou dobu nezaznamenal. „*Možná jsem měl štěstí...*“

Společný zájem aneb důležitost spolupráce

Samozřejmostí nad kterou nepřemýšlí je pro Petra zohlednění a ocenění snahy žáků, kterým z různých důvodů učení nejde tak dobře jako ostatním. „*Pamatuji si, že tohle přece dělal dobrý kantor i dříve*“, kdy ještě nebyly přesně dané směrnice, definice a přístupy k žákům „*podle nás tenkrát jen potřebovali více času a jiný, tím myslím individuální, přístup.*“

Společná souhra rozhoduje o výsledku

Dnes na celou věc pohlíží respondent podobně, přesto trochu jinak. Nespoléhá na

„zázraky“, ale na „společnou práci a snahu žáků, pedagogů, odborníků školního poradenského pracoviště a rodičů. Společnými silami můžeme dosáhnout neuvěřitelných pozitivních výsledků.“

Schopnosti dítěte jako nejdůležitější měřítko pro učitele

Schopnosti a možnosti dítěte jsou podle Petra nejdůležitějším měřítkem při jeho hodnocení. Každého žáka je potřeba brát jako jedinečnou osobnost, jako individualitu a snažit se podle toho přizpůsobit i specifický přístup ke každému jednotlivci. „*Pokud je žák v relativní pohodě a klidu, zvládne a naučí se to, čeho je schopen.*“

Specifika můžou být zdrojem inspirace i činnosti

Práce s nadanými dětmi, které taky patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, není pro respondenta běžná. „*Nadaných žáků není v dnešní době na běžné základní škole zase takové množství.*“

Většina rozumově nadaných dětí se projevuje již od útlého dětství atypickou schopností poznávání. „*Předpokladem pro práci s těmito žáky je poznání, podpora, podněcování a následný rozvoj poznávacích schopností.*“

Učitel by se měl umět poradit

Společně s učitelem a školním speciálním pedagogem mohou hledat cesty, jak uspokojit žákovu zvědavost, ale zároveň nastavit určité hranice pro míru aktivity v hodině tak, aby prostor dostali i ostatní žáci.

„*Pokud chce žák své nadání rozvíjet, musí mu to být v rámci výuky v maximální možné míře umožněno.*“

Pro Petra je práce s nadanými žáky nejen radostí, starostí a prací navíc, ale zároveň i možností rozvoje těchto žáků v různých aktivitách, soutěžích a individuálních úkolech.

Anna – třídní učitelka č. 5

Schopnosti dítěte jako nejdůležitější měřítko pro učitele

Anna začínala svou pedagogickou dráhu před 15 lety. V rámci praxe na vysoké škole, kterou každoročně absolvovala v jedné základní škole, do kontaktu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tedy přišla.

Nejvíce ji však, jak sama říká: „*dala dobrovolná činnost v podobě letních táborů pro děti s různými typy postižení.*“ Ptala jsem se jí tedy, zda tuto zkušenost využívá nyní jako učitelka. A jak sama tvrdí, pomáhá jí tato zkušenost pochopit, „*že každý nemůže dosáhnout stejných výsledků a nejdůležitějším měřítkem při hodnocení žáka jsou jeho schopnosti.*“

Společná souhra rozhoduje o výsledku

Integraci a inkluzi vnímá jako učitelka, kterou její práce velmi baví a dětem chce dát maximum, velmi realisticky.

„*Ve svých hodinách dějepisu a především francouzštiny vidím moc dobře, jak žáci se speciálními potřebami nemůžou dosáhnout srovnatelných výsledků jako ostatní žáci.*“

Pro většinu pedagogů, kteří mají možnost srovnání, může být někdy velmi těžké ustoupit ze svých přístupů, zásad i zvyklostí. Je potřeba snažit se pozitivně vnímat individuální schopnosti a limity žáka.

Společný zájem aneb důležitost spolupráce

Dobrý učitel dokáže ocenit i respektovat skutečné možnosti dětí a jejich snahy: „*Naučila jsem se chválit třeba čtyřkaře, který z testu dostane trojku, protože si uvědomuji, že mu to muselo dát velkou práci a že je tato známka pro něho odměnou.*“

Praxe ve školách ukazuje, že je také potřeba všimnout si a podněcovat k práci i žáky talentované a nadané: „*Jedničkáři si musí uvědomit, že jejich známky nejsou mnohdy výsledkem jejich učení. Přesto se je snažím oceňovat, ale zároveň jim zdůrazňovat, že jejich práce může být ještě lepší a pro někoho také inspirací.*“

Specifika můžou být zdrojem inspirace i činnosti

Ne každé dítě je obdařeno nadáním. Nadané děti musí často z důvodu velkého počtu žáků v rámci třídy pracovat více samostatně. „*Občas se přistihnu, že se více věnuji i více mluvím s žáky nadanými. Jsou aktivnější, hlásí se.*“ Ostatním žákům to ve většině případů nevádí, učitelovu pozornost nevyžadují a pracují si svým tempem. Z tohoto důvodu přiznává: „*Méně nadané děti asi trochu šidím.*“

Respondentka si uvědomuje, že probírané učivo ale musí naučit všechny děti. Je složité pracovat s nesourodým kolektivem. Důležitá je pedagogova praxe, schopnosti a organizační dovednosti. Odměnou mu je obohacení výuky a zajímavé každodenní

situace. „*Volit úkoly, které budou žáky rozvíjet a nebudou je brzdit, není pro učitele vůbec jednoduché. Cítím i určitou zodpovědnost.*“

Žáky dokáže nejvíce odradit úkol, která je nad jejich možnosti, dovednosti a schopnosti. Neschopnost dokončit ho, jim stojí v cestě zažít tolik potřebný úspěch, ocenění a radost. Nedostatek sebedůvěry a víry ve své schopnosti dokáže žáky velmi negativně ovlivňovat. „*Důležitou cestou k cíli, je úkol tvůrčím způsobem vyřešit. Mám tu zkušenost, že na co si žák pracně přijde, to v něm taky zůstane.*“

7.7.3 Učitel a odborní pracovníci školního poradenského pracoviště

Pavla – třídní učitelka č. 1

Asistent pedagoga a jeho přítomnost ve třídě

S rolí asistenta pedagoga není Pavla zatím ztotožněná. Zatím se s touto poměrně novou pozicí za léta své praxe nesešla. „*Nevím a tedy ani neumím posoudit, zda by mě nebo ostatní děti asistent při práci nerušil.*“

Mimo to se respondentka obává, aby se role asistenta pedagoga správně pochopila a přistupovalo se tak i k obsahu jeho práce. „*Jak znám některé kolegy, mohli by si tuto pomoc při výuce vysvětlit jinak a svoji práci si na jeho úkor ulehčovat a přitom jde o pomoc žákům.*“

Výchovný poradce jako zklamání důvěry

Působení výchovného poradce je podle Pavly ve škole velmi důležitá funkce.

„*Učitel opravdu nemá čas řešit výchovné problémy žáků. Už tak řeší spoustu jiných, do jeho profese nepatřících, věcí.*“

Přesto výkon této profese považuje respondentka za diskutabilní.

„*Co když ji bude vykonávat pedagog nehodící se na tuto pozici? Co když nejsou jeho charakterové vlastnosti prověřené? To, že má potřebné vzdělání, ještě nic nedokazuje.*“

Pavla si pamatuje dobu, kdy byla ve škole zřízena schránka důvěry, kam házeli žáci nejen své připomínky, ale především svoje problémy a stížnosti.

„*Výchovný poradce však tyto vzkazy probíral vždy dřív, než to začal řešit oficiálně. Časem se zjistilo, že když byl kritizován on sám nebo jeho kamarádi, tak problém*

neřešil, tzv. ho smetl ze stolu. Tím zklamal důvěru žáků a postupně i ostatních pedagogů.“

Školní psycholog a odborné rady, které chybí

Funkci školního psychologa by Pavla velmi uvítala, ale uvědomuje si, že překážkou není nedostatek odborníků na tuto pozici, ale finanční politika a možnosti školy. *„Chování a problémy žáků, které přesáhnou kompetence výchovného poradce, by řešil psycholog a já vím, že práce by měl pořád dost.“*

Jako přijatelné a snad i zvládnutelné je podle respondentky řešení, kdy by po dohodě dvě školy zaměstnávaly psychologa na půl úvazku.

Slávek – třídní učitel č. 2

Asistent pedagoga a jeho kompetence

Na pozici asistenta pedagoga má Slávek rozporuplný názor. *„Zatím jsem ve své třídě asistenta neměl a musím se přiznat, že bych ani nechtěl, aby mi někdo takříkajíc koukal pod ruce.“*

Respondent uznává, že v některých případech to je potřeba a pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je to určitě přínosem, přesto si není jistý jaké konkrétní činnosti a náplň práce spadají do kompetence asistenta a o jakých rozhoduje učitel.

„Určitě je důležité, aby uměl pracovat pod vedením učitele a poradenských pracovníků školy, aby plnil pokyny a neopakoval chyby.“

Slávek je navíc toho názoru, že by mohlo docházet k nevhodnému využívání asistenta ze strany ostatních učitelů, ale i rodičů žáka. *„Mohlo by se stát, že by to byla taková holka pro všechno.“*

Výchovný poradce radí, informuje i pomáhá

Pozice výchovného poradce je podle respondenta ve škole velmi důležitá. *„Je to vlastně pedagog a zároveň kolega, kterého požádám o pomoc a radu ihned poté, co kontaktuji rodiče žáka, se kterým mám nějaký problém.“* Ze své zkušenosti Slávek ví, že pokud tuto funkci vykonává člověk takříkajíc na svém místě, je velkou podporou jak pro pedagogy, tak i pro žáky.

Také spolupráce se školním speciálním pedagogem, v případě koordinace zajišťování průběhu vzdělávání nadaných žáků, je velmi častou činností, tohoto odborníka.

„Výchovný poradce mi často pomáhá s hledáním vhodným aktivit, které žáky dále rozvíjejí a neméně důležitá je podle mého názoru pomoc se zapojením do vrstevnických skupin podobně nadaných dětí, např. v podobě různých organizací a jejich aktivitách. O tom já opravdu přehled nemám.“

Školní psycholog jako určitý luxus

S funkcí školního psychologa se respondent v každém případě ztotožňuje a byl by velmi rád, kdyby tento odborník působil i na této škole. *„V dnešní době je opravdu velmi potřebná.“* Problémy s žáky se podle Slávka řeší *„dnes a denně a to na většině škol, a pokud učitel tvrdí, že pomoc psychologa není potřeba, protože dotyčný žádné problémy s žáky nemá, tak lže.“*

Respondent si uvědomuje, že většina škol nemá finanční prostředky, aby mohla tuto pozici zřídit. *„Pokud vím, škola dostává peníze zatím jen na asistenty pedagoga.“* Momentálně je podle Slávka psycholog na běžné základní škole určitým luxusem. Zřizování těchto odborných pozic by Slávek zavedl ne v závislosti na finančních možnostech školy, ale podle počtu žáků a podle velikosti dané školy.

Soňa – třídní učitelka č. 3

Asistent pedagoga jako „ne“narušitel výuky

Funkce asistenta pedagoga si Soňa svým způsobem velmi váží a uvědomuje si, že jí nemůže dělat jen tak někdo. *„Asistent musí být dobrý člověk a mít kladný vztah k dětem.“* Asistent by měl být empatický, vstřícný, komunikativní a bez předsudků vůči postiženým, cizincům či určitým sociálním skupinám.

Není jednoduché proniknout do třídního kolektivu, držet se určitých, předem domluvených pravidel mezi asistentem a žákem, zvyknout si na učitele a oni zase na přítomnost asistenta. To vše se dá zvládnout, pokud se na tuto každodenní přítomnost asistenta učitel nedívá jako na „narušitele“ a pokud si je pedagog sám sebou a svojí prací jistý. *„Taky jsem si musela zvyknout a myslím, že dnes už je to poměrně běžná funkce na každé základní škole.“*

Předem se musí domluvit jasná pravidla fungování jak v rámci třídního kolektivu, tak i mezi učiteli a asistentem. *„Nikdy mi nepřipadalo, že by mi nějak jeho přítomnost narušovala hodinu. Také ostatní děti si po nějakém čase zvykly a vůbec asistenta*

nevnímaly jako něco neobvyklého. Naopak za ním kolikrát o přestávce chodily s žádostí o radu či jeho názor.“ Velmi záleží, jakou konkrétní činnost dle potřeb žáka asistent vykonává. Někdy jde spíše o pomoc psychickou, někdy musí asistent poměrně často zasahovat do vyučovacího a vzdělávacího procesu, např. ve formě vysvětlování, vizuální a verbální podpory, zapisování učiva a úkolů, pomoc s přípravou na výuku, při adaptaci na školní prostředí apod.

Výchovný poradce a vyvíjející se společnost

Funkci výchovného poradce Soňa během svého působení na této základní škole nějaký čas vykonávala. Z vlastní zkušenosti tedy ví, co tato pozice obnáší a jaká jsou její specifika.

„Mně konkrétně ve výchovném poradenství chyběl neexistující systém sdílení informací mezi jednotlivými výchovnými poradci. Nic vám nedá víc, než možnost sdílení vlastních zkušeností s ostatními.“

Přínosem pro výchovné poradenství by určitě bylo zavedení společného portálu, kde by se daly vyhledat aktuální informace a trendy, změny v legislativě nebo nejnovější postupy a rady při řešení problémů z této oblasti.

Zdroje informací, třeba i ve formě odborného časopisu, jsou pro výchovné poradce velmi cenné. Počet dětí, které řeší nějaké výchovné problémy související s vyvíjející se společností, totiž neustále narůstá.

Respondentka si uvědomovala, že vývoj společnosti sebou přináší nové jevy a výchovné problémy, vyskytující se čím dál častěji i na základních školách a když jí bylo nabídnuto třídnictví a nebyla si jistá, že to všechno zvládne, tak se pozice výchovné poradkyně dobrovolně vzdala.

„Uvědomila jsem si, že je důležité věnovat se této problematice na sto procent, nic nezanedbat... nic nepodcenit...a že si v tomto případě nejsem jistá sama sebou.“

Školní psycholog aneb včasná podpora

Tuto pozici v rámci školního poradenského pracoviště by ve škole Soňa velmi uvítala.

„V souvislosti s vývojem společnosti a novými nástrahami, které na děti číhají, je totiž potřeba nezanedbat ani sebemenší náznak problému.“

Školní psycholog obecně zajišťuje poskytování pedagogicko-psychologických

poradenských služeb, včetně programu primární prevence rizikového chování. „*Jeho role je podle mého názoru spíše preventivní, založená na poskytnutí včasné podpory nejen žákovi, ale také jeho rodičům a pedagogům a to přímo ve školním prostředí, což je pro všechny přínosem.*“ Možnost pracovat přímo ve školním prostředí přináší šanci získat tolik cennou a potřebnou zpětnou vazbu o zvolené podpoře žáka, která vypovídá o její úspěšnosti či neúspěšnosti.

Nenjen pro třídního učitele je podpora školní úspěšnosti žáků, ale i prevence jejich výukového selhávání, velmi důležitou pomocí. „*Ráda ji přenechám, v dobrém slova smyslu, těmto odborníkům.*“

Petr – třídní učitel č. 4

Asistent pedagoga a čeština jako druhý jazyk

V souvislosti s funkcí zástupce ředitele se Petr velmi dobře orientuje v novele školského zákona a vyhlášce č.27/2016 Sb., ve které je uvedeno, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v určitých případech možné žádat finanční podporu na zřízení pozice asistenta pedagoga.

„*Jedním z úkolů asistenta pedagoga je pomáhat při integraci dětí s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností do výuky i do školního prostředí.*“

Základní školu, kde respondent působí, navštěvuje velké množství žáků cizinců. „*U nás se zaměřujeme na výuku češtiny jako druhého jazyka.*“ Již několik zde působí asistent pedagoga pro žáky cizince, který je financován přes dotační program MŠMT. „*Asistentka nepracuje s žáky přímo ve třídě, ale bere si je mimo výuku.*“ Jejím cílem je dostat žáka cizince co nejdříve na úroveň ostatních dětí ze třídy, tj. na úroveň učiva dané třídy. „*Velmi oceňuji vlastní výukové materiály, které si asistentka připravuje sama, protože na trhu není dostatek kvalitních učebnic pro malé cizince.*“ Učitelé se informují o práci asistentky se žáky a probírají společně, co je ještě třeba udělat a doučit. „*Někdy jsou ale úkoly pro cizince nesplnitelné a přijde na řadu spolupráce se školním speciálním pedagogem.*“

Výchovný poradce je základ

Působení výchovného poradce se podle Petra v každém případě promítá do jeho běžné učitelské činnosti. „*Určitě je pro mě odborná činnost výchovného poradce přínosem*

pro moji učitelskou profesi. Je to jakýsi základ, společně s metodikem prevence, poradenského systému ve škole.“

Výhody vidí respondent v tom, že mají pedagogové obecněji lepší přehled o žácích, vědí, co je trápí, jaké mají problémy a jak k těmto problémům z pozice učitele přistupovat. Jsou schopni nahlížet na vzniklé problémy z jiné stránky, hledat hlubší příčiny neúspěchu, špatného prospěchu či nevhodného chování.

„Myslím si, že činnost výchovných poradců pomáhá ke zkvalitnění pedagogického působení jednotlivých učitelů.“

Zkušenosti a praxe v oblasti výchovného poradenství pomáhá pedagogům při práci s žáky. Lépe se díky tomu orientují v prostředí, ze kterého děti pocházejí, jako odborníci dokáží analyzovat jejich poruchy učení, mohou volit vhodný individuální přístup a spolupracovat s odborníky školního poradenského pracoviště a rodiči žáků.

Školní psycholog je potřeba ke spokojenosti všech

Podle Petra je velký problém, že ve škole chybí školní psycholog. *„Je potřeba, aby byl na každé základní, ale i střední škole v dohledné době přítomen školní psycholog. A tím nemyslím jen určitý den v týdnu, ale kdykoliv, kdy ho žáci nebo učitelé potřebují. Problematických dětí a problémů obecně, je čím dál víc.“*

Pokud není školní psycholog ve škole přítomen a žáci se nemají se svými problémy a starostmi komu svěřovat, pak to může mít daleko hlubší dopad a následky. Tento problém se netýká jen menších škol, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale všech škol, kde školní psycholog nepůsobí vůbec.

Navrhovanou změnou by tedy ideálně mělo být zvýšení přísunu financí do poradenské oblasti školy, aby bylo možné zaplatit odborné pracovníky. *„Pak by mohl, ke spokojenosti všech, na každé škole působit jak školní speciální pedagog, tak i školní psycholog.“*

Anna – třídní učitelka č. 5

Asistent pedagoga aneb vhodnost působení rodinných příslušníků

Anna se během své praxe s asistentem ve třídě mockrát nesetkala. Uvědomuje si však tu skutečnost, že pro žáky s vývojovými poruchami učení a chování, je asistent v rámci školního vyučování velkým přínosem. Mluví o náročné individuální práci: *„Je potřeba*

posuzovat případ od případu“ a o nezastupitelné roli asistenta právě pro tyto děti.

V každém případě je velmi důležitý samotný přístup učitele, na němž zůstává nejnáročnější kus práce: *„Musí to hlavně zvládat vyučující, jehož vyučovacích hodin se to týká.“*

Po nedávné osobní zkušenosti, kdy asistentem žáka, byla nějaký čas jeho matka, si klade respondentka otázku o vhodnosti působení rodinných příslušníků v této pozici.

„Jednalo se o dívku s tělesným postižením. Dnes naši školu již nenavštěvuje a myslím si, že jedním z důvodů proč ze školy odešla, bylo vyřazení z kolektivu.“ Respondentka vidí přítomnost matky v roli asistentky jako problematickou. *„Ostatním spolužákům totiž neunikla matčina emoční zainteresovanost a hyperprotektivita.“* Pokud v roli asistenta působí člověk, kterého kolektiv bere jako odborníka, který pomáhá a podporuje žáka z důvodu jeho speciálních potřeb, nevznikne většinou v kolektivu žádný problém. Naopak. Kolektiv tuto skutečnost bere po nějaké době jako samozřejmost a přirozenost.

Výchovný poradce je jen člověk

Podle Anny by měl mít výchovný poradce v náplni své práce řešení problémů žáků, podávání informací pedagogům a rodičům, spolupráci s učiteli a rodiči při řešení problémů, kariérové poradenství a také preventivní aktivity zaměřené na snížení výchovných problémů. Otázkou ale je, zda toto všechno výchovný poradce opravdu zvládá vykonávat. Respondentka to vyjádřila slovy: *„Je možné to při jeho vytížení a zastávání několika funkcí najednou, zvládat?“*

Výchovný poradce je odborník školního poradenského pracoviště, ale zároveň *„je jen člověk“* a pokud má zastávat dobře tuto funkci, *„měl by tomu přizpůsobit svoje aktivity.“* Podle respondentky se více než aktuálním problémům, které se v současné době ve škole objevují, věnuje výchovný poradce kariérovému poradenství. *„To je sice také důležitou součástí jeho náplně práce, ale přeci jen je potřeba udělat si čas i na ostatní problematiku.“* Důvodem je pravděpodobně fakt, že kariérové poradenství je dlouhodobá záležitost, která se netýká jen posledního ročníku, kdy žáci odcházejí na střední školy.

Školní psycholog – samozřejmost ve vyspělých zemích

Školní psycholog je v mnoha zemích po celém světě již tradičním zaměstnáním. Také

Anna má zkušenost s touto profesí ze svého pobytu ve Francii. *„Na škole, kam jsem docházela jako studentka, školní psycholog působil. Často chodil do hodin a pracoval s námi všemi. Prostě se zapojil do některé z aktivit a učitel to bral automaticky.“*

Poptávka po školním psychologovi přišla podle respondentky s rozvojem speciální pedagogiky, multikulturní výchovy a integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Tyto děti potřebují nejen speciální přístup, ale také individuální vzdělávací plán, na kterém by se měl podle mého názoru podílet také psycholog.“*

Školní psycholog by měl umět odborně poradit i pomoci v nejrůznějších obtížných životních situacích nejen žákům, ale i rodičům, pedagogům a ředitelům škol. Nepracuje jen s dětmi, ale s širokým okolím celé školy. Jeho práce je zaměřena jak na jednotlivé děti, tak i na celé dětské skupiny.

Školní psycholog by měl odhalovat skryté potíže a měl by být schopen předcházet jejich vzniku. *„Rozhodně si nepředstavuji jeho práci tak, že sedí ve svém kabinetu a čeká, až za ním přijde dítě s nějakým problémem.“*

Samozřejmostí je spolupráce se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, lékaři, psychiatry a mnoha dalšími odborníky.

„Doufám, že je jen otázkou času, kdy bude jeho funkce zřízena i na naší škole.“

7.7.4 Učitelé a školní speciální pedagog

Pavla-třídní učitelka č. 1

Náplň práce školního speciálního pedagoga aneb dostupná podpora a pomoc

Hlavní náplní tohoto odborníka působícího ve školním poradenském pracovišti je podle Pavly fungující a pravidelná péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Podle mě by podporu školního speciálního pedagoga měli mít především žáci s poruchami učení, jako je dyslexie a dysgrafie, se kterými jsem se setkala ve své praxi nejčastěji, dále pak žáci s poruchou pozornosti, ale samozřejmě i žáci, kteří pomoc a podporu potřebují třeba jen krátkodobě.“

Podle respondentky nezáleží, zda je tato pomoc a podpora poskytována individuálně či skupinově, ale záleží na kvalitě a dostupnosti poskytovaných služeb.

„Ideální je pokud jsou žáci z jedné třídy a tím pádem vytváří malou skupinku, se kterou tento odborník pracuje ideálně každý týden. Je potřeba nezapomínat na fakt, že důležitým faktorem bývá v rámci skupiny zdravá soutěživost.“

Problémy a komplikace v činnosti školního speciálního pedagoga aneb nenechat se odradit

Za klíčový problém Pavla považuje především neflexibilitu poradenského systému ve školství.

„Moje zkušenost je bohužel taková, že se některé administrativní náležitosti řeší zbytečně dlouho a doplácí na to především žák.“

Jsou to dva roky, kdy měla respondentka ve třídě dívku, která byla často nemocná. Nejprve se jednalo o virózy, pak časté angíny, zánět středního ucha a výsledkem bylo bohužel postižení sluchu.

„Tuto situaci jsem tehdy řešila intuitivně a společně s vedením školy a s ostatními kolegy, jsme hledali různé formy pomoci a podpory při jejím vzdělávání.“

Škola totiž nedostala velmi dlouhou dobu žádnou finanční podporu. Příčinou bylo to, že příslušné speciálně pedagogické centrum nemohlo poskytnout škole včas zprávu, která se běžně vyhotovuje na základě lékařského posudku. Ten však chyběl z důvodu nejasné diagnózy.

Význam profese aneb cesta ke spokojenosti žáků i pedagogů

Pavla vidí význam profese především v nově zavedených diagnostických a depistážních činnostech na prvním stupni základní školy.

„Na začátku školního roku pomáhám v prvních třídách realizovat program s názvem Snadný start.“

Jedná se o práci s celou třídou. Přestože v tomto případě zatím nejde o intenzivní práci pedagoga s dítětem, jsou zde patrné rozdíly mezi jednotlivými žáky.

„Žáci vyplňují pracovní listy pro školní začátečníky, ve kterých se trénuje pravolevá orientace, před/za, dole/nahoře, spojování bodů, obkreslování apod. Pak také dostanou zadané slovo a musí pozorně sledovat námi čtený text, většinou v podobě pohádky. Když zadané slovo zazní, udělají do připraveného formuláře čárku. S dětmi si také zpíváme, což rozvíjí sluchové vnímání.“

Respondentka považuje za optimální, že se tato setkání konají jednou týdně a také je toho názoru, že práce s celým kolektivem má příznivý dopad na celkové klima třídy.

Slávek – třídní učitel č. 2

Náplň práce školního speciálního pedagoga aneb dostupná podpora a pomoc

Náplň práce je podle respondenta především reedukace žáků, které se konají z důvodu časových omezení obvykle skupinově nebo v ideálním případě formou individuální, kdy je potřeba do hloubky provádět diagnosticko-reedukační činnost.

„Je určitě důležité proniknout do konkrétních problémů žáka, s cílem maximálně mu pomoci s jeho problémy při vzdělávání. Já sama bych v rámci hodin ráda přizpůsobila tempo i obsah hodin reálným potřebám žáků, kteří to potřebují. Bohužel mám ale ve třídě téměř třicet žáků a není možné vše zvládnout a nic nepřehlédnout.“

Problémy a komplikace v činnosti školního speciálního pedagoga aneb nenechat se odradit

Podle Slávka je poměrně velkým problémem neznalost a nepochopení učitelů speciální pedagogice jako takové, jelikož se během svého studia s tímto termínem zase tak moc nesetkali.

„Vím, že i na naší škole působí pedagogové, kterým se nedaří se současným rozmanitým kolektivem efektivně pracovat. A to samé platí i o používání speciálních pomůcek v hodinách. Někteří kolegové totiž své zažité postupy nechtějí měnit.“

Také neinformovanost pedagogů, rodičů a dalších složek vzdělávacího procesu, považuje respondent za výraznou komplikaci v činnosti školního speciálního pedagoga.

Význam profese aneb nezastupitelná role ve škole

Názor Slávka na význam profese školního speciálního pedagoga je jasný. Jeho role je nezastupitelná a představuje velkou pomoc a podporu ostatním pedagogům.

„Sám ze své vlastní zkušenosti vím, jak bylo náročné pracovat se žáky vyžadujícími podporu, když na této škole ještě školní speciální pedagog nepůsobil. Sice jsem mohl požádat o radu výchovnou poradkyni, ale vzhledem k tomu, že sama působila jako třídní učitelka, měla velmi málo času na záležitosti, které jsem s ní potřeboval řešit.“

Soňa – třídní učitelka č. 3

Náplň práce školního speciálního pedagoga aneb dostupná podpora a pomoc

Náplň práce školního speciálního pedagoga je podle Soni kromě odborných činností s dětmi, také vedení metodických setkání učitelů, kterých se sama velmi ráda účastní.

„Myslím si, že je to velmi náročné, jak po stránce organizační, časové, tak i administrativní. A já vím, že tato metodická setkání organizuje také pro asistenty pedagoga. Mám jednoho asistenta ve třídě a tak jsme o tom zrovna nedávno mluvili.“

Respondentka z vyprávění ví, že při těchto setkáních asistentů klade školní speciální pedagog důraz na jejich další průběžné vzdělávání a také jim neustále zdůrazňuje jejich potřebnost v dané třídě.

„Asistenti si často z těchto setkání odnášejí knihy k dalšímu vzdělávání. Také mají kdykoliv možnost diskutovat o problémech. A že jich je kolikrát na jednu třídu až až.“

Respondentka je toho názoru, že se tento přístup školnímu speciálnímu pedagogovi k asistentům osvědčil. Asistenti totiž dostávají nejen zpětnou vazbu, ale také pocit, že jejich práci někdo vnímá a především ocení.

Problémy a komplikace v činnosti školního speciálního pedagoga aneb nenechat se odradit

Podle Soni souvisí současné problémy zejména s personálním zastoupením v rámci školního poradenského pracoviště.

„Podle mého názoru je nezbytnou nutností, aby na škole působil nejen výchovný poradce a metodik prevence, ale také školní speciální pedagog a nejlépe i školní psycholog.“ Respondentka se domnívá, že *„už teď je spousta žáků s psychickými problémy, se kterými si sami nevědí rady a nedokáží je řešit. A kdo jiný by měl žákům pomoci, než právě odborníci ze školního poradenského pracoviště.“*

V praxi bývá častým jevem, že problémy nedovedou řešit nejen samotní žáci, ale rady si neví ani jejich rodiče.

„S problémy určitě souvisí i finanční stránka věci, konkrétně mám na mysli nedostatek peněz na financování těchto pracovníků.“

Současně si Soňa uvědomuje, že se zvýšila potřeba administrativních úkonů, což má za následek nejen přísun nových informací, ale zároveň i problémy v orientaci co je potřeba vyplnit, doložit, poslat apod.

Význam profese aneb nezastupitelná role ve škole

Respondentka si uvědomuje důležitost této profese, jelikož je sama toho názoru, že se neustále zvyšuje počet žáků se specifickými poruchami učení, s celkovou nezralostí a s nízkou slovní zásobou.

„Myslím si, že hodně problémů způsobuje současný životní styl rodin. Děti daleko více než dřív sledují televizi, mají tablety, telefony, sdílejí společné zážitky právě přes tato zařízení a méně mezi sebou komunikují, méně čtou, sportují a méně tráví volný čas aktivní formou.“

Zároveň podle jejího názoru klesá počet dětí s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Ona sama se žákům snaží maximálně pomoci a do hodin ráda zařazuje práci na počítači, při které se může individuálně věnovat žákům, kteří její podporu potřebují a ostatní žáci přitom mají pocit odměny, protože práci na počítači milují.

„Velmi si cením podpory v mojí činnosti, vzájemné výměny názorů i zkušeností, které se mi dostává v podobě schůzek a konzultací jak se členy školního poradenského pracoviště, tak i s ostatními pedagogickými pracovníky této školy.“

Díky těmto schůzkám si respondentka mnohokrát uvědomila, že nemůže při řešení obtížných situací, se kterými si neví rady, hledat chybu v sobě, ale že je potřeba zamyslet se nad jednotlivými aspekty problému a na vzniklé situace flexibilně reagovat.

Petr – třídní učitel č. 4

Náplň práce školního speciálního pedagoga aneb dostupná podpora a pomoc

Působení školního speciálního pedagoga a jeho náplň práce se podle Petra týká hlavně skupinové formy práce, která má v našem školství velkou tradici.

„Nevýhodou je, podle mého názoru, že žáků je ve skupině mnoho, každý z nich může mít jiný problém a může se stát, že nepochopí to, co by měl.“

Respondent si uvědomuje, že je třeba velmi dobře promýšlet nejen formu, ale i obsah péče tak, aby byl co nejefektivnější. A konkrétní formu práce poté volit s ohledem na cíle, časovou náročnost a velikost skupiny.

„Ideální je kombinovat individuální a skupinové působení. Organizačně to však musí být velmi náročné.“

Problémy a komplikace v činnosti školního speciálního pedagoga aneb nenechat se odradit

Petr je toho názoru, že v poslední době jsou poradenské služby poskytované školou na dobré úrovni a považuje je za dostačující.

„Snad jen...občas mám pocit, že problém nastává ve vztahu s některými kolegy, že ho mezi sebe zase tak úplně nechťejí, jako by ho nepovažovali za sobě rovného. Myslím, že se jedná především o ty kolegy, kteří toho o práci speciálního pedagoga moc neví a spíše si myslí, že si s dětmi jen hraje.“

Respondent si sám ze své vlastní zkušenosti také uvědomuje náročnost spolupráce s rodiči žáků. *„Já když potřebuju řešit něco s rodiči, je neskutečně náročné se s nimi spojit. Oni sice na email a pozvání do školy reagují, ale termínově se prostě neshodneme.“*

Význam profese aneb nezastupitelná role ve škole

Také tento respondent považuje profesi školního speciálního pedagoga za klíčovou v souvislosti s poskytováním odborných činností v rámci běžné základní školy.

„Je potřeba, aby se tyto odborníci nejvíce věnovali přímé práci s dětmi, aby s nimi pokud možno pracovali individuálně, jelikož na to při běžné výuce není dostatek času.“

Další významným činitelem, který je v poslední době čím dál aktuálnější, je podle Petra práce se žáky s odlišným mateřským jazykem, u kterých jsou především problémy komunikační a také žáci se sociálním znevýhodněním u kterých je největším problémem motivování ke školní práci a nedostatečné pracovní návyky z pohledu školy.

„Moje zkušenost je taková, že pokud s nimi odborník pracuje, tak je to především hledání tolik potřebných výukových strategií, neméně důležitá jazyková stimulace a posilování sociálního začlenění žáka do třídního kolektivu.“

Respondent si velmi dobře uvědomuje, že školní speciální pedagog může být významným pomocníkem při překonávání bariér, jako je pobyt v nové zemi, pocity izolace, samoty a nedostatku přátel, mezery ve vzdělávání, adaptace na odlišné styly výuky a odlišné pracovní návyky.

„Nesmíme však také zapomínat na pomoc pedagogům, ať už se jedná o postoje k žákům, nebezpečí vyhoření, pomoc s vytvářením individuálního vzdělávacího plánu, včetně hodnocení žáka.“

Anna – třídní učitelka č. 5

Náplň práce školního speciálního pedagoga aneb dostupná podpora a pomoc

Znalost náplně práce tohoto odborníka působícího na běžné základní škole považuje Anna za velmi důležitou a nezbytnou pro práci pedagoga.

„Je důležité přece vědět, v čem Vám může být tento odborník nápomocen, jaké odborné činnosti vykonává, ať už se jedná o depistáže v hodinách, poradenství, konzultace a tolik potřebná podpora při realizaci individuálně vzdělávacích plánů.“

Sama totiž v závislosti na informacích obdržných v dokumentech z pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center tyto individuální vzdělávací plány tvoří.

Respondentka také oceňuje pomoc a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich integraci do běžné základní školy, kdy je potřeba úprava prostředí, klimatu ve třídě a zajištění jejich přijetí třídní skupinou.

Problémy a komplikace v činnosti školního speciálního pedagoga aneb nenechat se odradit

Podle této respondentky je velkým problémem v souvislosti s poskytováním poradenských služeb velmi často se vyskytující nekompletnost školního poradenského pracoviště.

„Každá škola by měla mít podle mého názoru povinnost zaměstnávat kromě výchovného poradce a metodika prevence také školního speciálního pedagoga a to alespoň na půl úvazku. Ne všichni učitelé totiž chápou, vzhledem k neznalosti oboru speciální pedagogiky, že problémy žáků nezvládajících například psaní, mohou pramenit ze špatné sluchové analýzy či syntézy.“

Také u této respondentky jsem se setkala s názorem, že administrativní úkony, nedostatek nebo neúplnost informací týkající se evidence dokumentů, spojené s činností školního speciálního pedagoga mohou být velkým problémem a komplikací při poskytování speciálně pedagogických služeb v současném školství.

Význam profese aneb nezastupitelná role ve škole

Význam profese vidí Anna nejen v metodických setkáních učitelů a asistentů pedagogů, ale také v tolik důležité pomoci a podpoře při vytváření plánů pedagogické podpory.

„Hlavně když řešíme co by měly obsahovat a jak by měly vypadat v souvislosti s faktem, že se jedná o pracovní materiál pro nás učitele.“ Respondentka z vlastní zkušenosti ví, že školní speciální pedagog, v rámci časových možností, provádí v hodinách depistáže, a to zejména v prvních třídách. Do vyšších ročníků chodí spíše na požádání učitele. „Pokud vím, účastní se také zápisů do prvních tříd, kde provádí depistáž žáků s možnými logopedickými problémy.“ Sama respondentka vede ve škole logopedický kroužek, jelikož si všimla, že velké procento budoucích žáků, řeší řečové problémy.

7.8 Shrnutí

7.8.1 Náplň práce školního speciálního pedagoga

Názor na náplň práce školního speciálního pedagoga se u pedagogů s určitými odchylkami shodoval. Nejdůležitější náplní práce byly z jejich pohledu reedukace žáků, depistáže, metodická podpora pedagogů a podpora a pomoc při vytváření individuálních vzdělávacích plánů. Jedna respondentka konkrétně ocenila pomoc a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich integraci do běžné základní školy, kdy je potřeba úprava prostředí, klimatu ve třídě a zajištění jejich přijetí třídní skupinou.

Reedukace probíhá nejčastěji 1x za týden, v dopoledních hodinách, místo jiného předmětu, většinou místo výchovy – hudební, výtvarné, tělesné. Forma reedukací je různá. U některých žáků probíhá individuální péče, u některých skupinová – obvykle 2 - 4 žáci. Jeden z respondentů upřímně prohlásil: „Vhodné je kombinovat individuální a skupinové působení. Organizačně to však musí být velmi náročné.“

Ideální, ale v praxi často nedosažitelné, je v případě skupinové péče, když se jedná o žáky z jedné třídy a když mají stejnou symptomatiku. V tom případě se jim může speciální pedagog věnovat dle jejich potřeb, provádět skupinové formy stimulace a navíc získat tolik důležitou zpětnou vazbu.

Také odborné publikace uvádějí: „Nejpoužívanějším hlediskem bývá individuální či skupinová péče, popř. kombinace obou forem. Zde záleží na věku žáků, na tematickém zaměření intervence a preventivních aktivit a na účelu samotné aktivity.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, str. 109)

Celkově se dá shrnout, že reedukace probíhá zejména s žáky z prvního stupně. Spolupráce se staršími žáky vyloučena není, ale v případě druhého stupně se jedná spíše

o doučování, než o intervenci. Do vyšších ročníků chodí speciální pedagog spíše na požádání učitele.

Učitelé se shodli, že čím dál větší počet dětí má velmi nízkou slovní zásobou, špatnou výslovnost i plynulost řeči, nedostatečné komunikační dovednosti a je u nich patrná celková školní nezralost, což ve většině případů negativně ovlivňuje školní úspěšnost. Důležitou součástí je logopedická intervence, kterou v podobě logopedického kroužku organizuje jedna z dotazovaných respondentek.

Mezi další činnosti školního speciálního pedagoga patří podle respondentů depistáž, probíhající v rámci prvním tříd. Jedná se o práci s celým kolektivem a to v programu „Snadný start“, kde zatím nejde o intenzivní práci pedagoga s dítětem, ale již jsou zde patrné rozdíly mezi jednotlivými žáky.

Během následujících měsíců se školní speciální pedagog zaměřuje na žáky vyžadující zvláštní podporu, se kterými v rámci možností intenzivně pracuje. Nejčastěji se jedná o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, kam řadíme dyslexii, dysortografii, dysgrafii a dyskalkulii. Obtíže ale může dítěti působit i dyspraxie – porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony, dyspinxie – porucha výtvarných schopností nebo porucha hudebních schopností – dysmúzie. Často se vyskytují společně se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD).

Metodická podpora pedagogů školy patří mezi zmiňovanou náplň práce školního speciálního pedagoga. Pedagogům je v rámci metodických konzultací nabízena pomoc, poradenství i spolupráce. Zároveň jsou pořádány metodická setkání pro asistenty pedagoga, při kterých klade školní speciální pedagog důraz na jejich další průběžné vzdělávání a také jim neustále zdůrazňuje jejich potřebnost v dané třídě. Metodickou podporu asistentů pedagoga doplňuje půjčováním odborných knih, které slouží k jejich dalšímu vzdělávání.

Povinné administrativní úkony a dokumentace byly dle učitelů řazeny do činností s velkou časovou náročností. Jedná se o jednotlivé zprávy a doporučení z pedagogicko-psychologických poraden týkajících se individuálně vzdělávacích plánů. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, konkrétně s pedagogicko - psychologickými poradnami nebyla u respondentek nijak zmiňována. Přeci jen se jedná především o spolupráci mezi školním speciálním pedagogem a poradnou.

Kladně hodnoceno bylo setkávání školních speciálních pedagogů z okolních škol, které realizují právě tyto poradny. Dle vyjádření jedné z respondentek se: *„jedná o vzájemnou výměnu názorů i zkušeností, které se mi dostává v podobě schůzek a konzultací jak se členy školního poradenského pracoviště, tak i s ostatními pedagogickými pracovníky této školy.“*

Málo zmiňovanou činností byla komunikace školního speciálního pedagoga s rodiči žáků. Samy respondenty mají zkušenosti s komunikací spíše záporné. Přitom by měl být zájem a angažovanost rodičů předpokladem nejen školní úspěšnosti jejich dětí, ale i prevencí jejich výukového selhávání.

7.8.2 Nejčastější problémy a komplikace související s touto profesí

Podle respondentů jsou současné problémy a komplikace ve školství v souvislosti s pozicí školního speciálního pedagoga různorodé a nedá se zdůraznit jeden jediný klíčový problém či komplikace, se kterým se tento odborník potýká.

Respondenti nejčastěji zmiňovali stále vyšší potřebu administrativních úkonů, což má za následek nejen přísun nových informací, ale zároveň i problémy v orientaci v tom, co je potřeba vyplnit, doložit, poslat a evidovat. Tomu také odpovídá názor jedné z respondentek, že nedostatek nebo neúplnost informací týkající se evidence dokumentů, spojené s činností školního speciálního pedagoga mohou být velkým problémem a komplikací při poskytování speciálně pedagogických služeb v současném školství.

Na tuto problematiku upozorňuje i výrok z odborné publikace: *„Mějme na paměti, že administrativní práce školního speciálního pedagoga jsou nutné, ale neměly by v žádném případě časově převyšovat jeho přímou práci s žákem, rodičem a pedagogem.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, str. 182)

Za klíčový problém byla jednou respondentkou zmiňována také neflexibilita poradenského systému ve školství, což vyjádřila slovy: *„Moje zkušenost je bohužel taková, že se některé administrativní náležitosti řeší zbytečně dlouho a doplácí na to především žák.“*

Jako další poměrně velký problém byla uvedena neznalost a neporozumění pedagogů speciální pedagogice jako takové, což bylo zdůvodněno názorem, že se během svého studia s tímto termínem běžní učitelé dříve zase tak moc neseťkali. V tomto případě se

problematika dotýkala především školní neúspěšností žáků, poruch chování, integrací žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním.

Za výraznou komplikaci v činnosti školního speciálního pedagoga je také považována neinformovanost pedagogů, rodičů a dalších složek vzdělávacího procesu. Tyto problémy a komplikace související s neinformovaností, ale i s nevědomostí, byly zmiňovány nejen u pedagogů a rodičů, kterých se to týká osobně, ale i u ostatních pedagogů působících na této základní škole a také u širší veřejnosti.

Jeden z respondentů je toho názoru, že jsou v současné době poradenské služby poskytované školou na dobré úrovni a považuje je za dostačující. Žádné závažné problémy a komplikace nezmínil. Snad jen: „*občas mám pocit, že problém nastává ve vztahu s některými kolegy, že ho mezi sebe zase tak úplně nechtějí, jako by ho nepovažovali za sobě rovného. Myslím, že se jedná především o ty kolegy, kteří toho o práci speciálního pedagoga moc neví a spíše si myslí, že si s dětmi jen hraje.*“

7.9 Individuální podpora žáků

U všech žáků zahrnutých ve výzkumném souboru jsou údaje prezentovány prostřednictvím kazuistiky. Ke shromáždění údajů o žácích byly se souhlasem zákonných zástupců využity dokumenty, které poskytla pedagogicko - psychologická poradna (dále jen PPP), dále byl proveden rozhovor s třídními učiteli žáků a zúčastněné pozorování žáků při práci. V jednotlivých kazuistikách je prezentována charakteristika dítěte, osobní a rodinná anamnéza, doporučení z PPP, pokud zde již dítě bylo vyšetřeno. Nejvíce pozornosti je věnováno intervenci u dítěte v rámci činnosti školního poradenského pracoviště a průběhu školního vzdělávání. Jsou zde popsány oblasti, na které se při práci s žákem školní speciální pedagog společně s učiteli zaměřili. Dále je v kazuistikách zmíněn postoj rodičů a na závěr shrnutí získaných poznatků.

Pro zachování anonymity jsou uváděna pouze křestní jména dětí.

Žák č.1 Kristián, narozen 2009

V případě tohoto žáka požádala školního speciálního pedagoga o pomoc vychovatelka školní družiny, kterou Kristián navštěvuje každý den po vyučování. Během vyučování poskytuje chlapci podporu dle doporučení PPP asistent pedagoga, který má k vykonávání této funkce nejen potřebné vzdělání, ale také velmi důležité zkušenosti a

potřebnou praxi. Tento asistent pracuje s Kristiánem podle pokynů učitele i speciálního pedagoga, a všichni tři se společně snaží zkvalitnit chlapcovu práci se zřetelem na jeho individuální možnosti a specifika.

Žák Kristián má diagnostikovaný syndrom ADHD, tedy poruchu pozornosti s hyperaktivitou, což se projevuje výraznými výkyvy v chování, ale i výkonnosti. Také se objevuje nedostatek vůle, sebekontroly, agresivita a neschopnost přizpůsobit se obecně přijímaným pravidlům. Typická je v jeho chování také impulzivita, okamžitý podnět vzbudí okamžitou reakci. Pokud je ale v „dobrém rozmaru“, je bystrý a spolupracuje vcelku dobře.

Školní speciální pedagog navštívil nejen dopolední školní vyučování, ale také odpolední družinu. „*Všimla jsem si, že problémové chování posiluje hluk, velký počet dětí ve třídě, zejména v čase po obědě, zasahování ostatních dětí do průběhu hry či činnosti, kterou si Kristián vybral.*“ Počet dětí v družině bohužel snížit nelze, ale s ostatními dětmi bylo domluveno, že se na rizikovou dobu po obědě vytvoří v družině provazem čtvrtkruh, který je pouze pro Kristiána. Když tam je, je to signál pro děti, že to je jeho prostor a nemají mu tam vstupovat. Tam se může věnovat činnostem, které rád dělá sám. Toto pravidlo zná Kristián i ostatní děti.

Kristián umí hodiny, jež může sledovat na stěně, a ví, že v určitý čas odchází družina ven. Vychovatelce školní družiny bylo doporučeno, aby chvíli předtím, než bude s dětmi odcházet, Kristiána na tuto skutečnost upozornila a on tak bude mít dostatek času na dokončení činnosti. Také byla s rodiči projednána možnost, že si chlapec může občas do družiny nosit MP3 přehrávač se sluchátky a když je velký hluk, nasadí si sluchátka a poslouchá ve svém koutku tolik oblíbené pohádky.

Opatření se časem ukázala jako úspěšná a pobyt v družině prožívá spokojeněji nejen Kristián, ale i ostatní děti.

Žákyně č. 2 Hawra, narozena 2008

Žákyně Hawra pochází z Blízkého východu a na území ČR žije 4 roky. Česky mluví pouze ve škole, v rámci rodiny komunikuje anglicky a arabsky. Rodina se ve volném čase stýká především se svou komunitou. Je nejstarší ze čtyř dětí. Jeden rok navštěvovala MŠ.

Nyní mluví česky velmi špatně, ale v běžné komunikaci se celkem orientuje. Dlouhodobě je však školsky neúspěšná. Mnoha slovům nerozumí, nemá pro ně potřebné české ekvivalenty, má omezenou slovní zásobu, svůj vliv mají i komunikační zvyklosti a priority odlišné kultury. Sama si nedokáže říct o pomoc při výuce, ani matka nerozumí dostatečně instrukcím v češtině ohledně domácí přípravy. Pro otce bohužel nejsou školní výsledky dcery tak důležité jako u synů. Ve třídě, v rámci přestávek, ale i ve školní družině si často hraje sama nebo pozoruje ostatní děti. Podle názoru třídního učitele i vychovatelky školní družiny se žákyně cítí opuštěně, sama však není schopna navázat komunikaci. „*Ostatní dívky se občas snaží s ní komunikovat, ale jen málokdy se konverzace rozjede.*“ Většinou odpovídá krátce nebo jen kroučí hlavou, že nemá o komunikaci zájem.

O pomoc byl požádán školní speciální pedagog. Ten se spojil nejen s rodinou, ale i s PPP. Navštívil několikrát výuku a představil problematiku vývoje jazykových dovedností u dětí z odlišného kulturního prostředí, ujasnil učitelům potřebnost aktivního používání učebních a výukových stylů a následnou smysluplnost výuky pro dítě i rodinu.

S žákyní začala na doporučení speciálního pedagoga pracovat asistentka pedagoga pro žáky cizince. Jejím cílem je dostat žáka cizince co nejdříve na úroveň ostatních dětí ze třídy, tj. na úroveň učiva dané třídy. Tato asistentka nepracuje s Hawrou přímo ve třídě, ale intervence probíhá mimo výuku formou pravidelného doučování v česky mluvící vrstevnické skupině.

Důležitá je spolupráce s ostatními pedagogy, kteří se informují o práci asistentky se žáky a probírají společně, co je ještě třeba udělat a doučit.

Postupem času Hawra vycítila změnu přístupu dospělých, našla si kamarády, získala větší jistotu a začala se aktivněji a radostněji zapojovat do školní práce.

Žák č. 3 David, narozen 2007

David je již dva roky v pěstounské péči prarodičů, což byl také důvod, proč musel přestoupit do 3. třídy na jinou základní školu. Jeho nová třídní učitelka po určité době zjistila, že se u žáka projevují nedostatečně rozvinuté čtenářské a jazykové vědomosti a dovednosti. Velmi nedostatečná byla také dovednost psaní i oblast matematických představ. Pracovní tempo bylo sice pomalejší, přesto vždy zadané úkoly dokončil.

Žák navštěvoval od tří let MŠ a poté přípravný ročník, se kterými měla rodina již zkušenosti u staršího syna. V průběhu školní docházky v 1. a 2. třídě, v jeho původním místě bydliště, byla chlapci poskytována „individuální podpora“ třídní učitelky, která se projevovala spíše v tolerování neznalosti i nepravidelné školní docházky bez potřebné školní stimulace. David postupně rezignoval na školní požadavky a prarodiče také.

V nové škole jim byla doporučena návštěva PPP, kde byla zjištěna chlapcova kolísající pozornost, psychomotorický neklid, dyslexie, dysgrafie a dysortografie. David začal pravidelně docházet ke speciálnímu pedagogovi působícím v tomto školském poradenském zařízení. Rodina také využila nabídky neziskové organizace, kam začal David pravidelně docházet a věnovat se školní přípravě i volnočasovým aktivitám.

V druhém pololetí 3. třídy, byla na stávající škole zřízena funkce školního speciálního pedagoga. Ten pokračoval s Davidem, po dohodě s PPP, individuální formou práce v reedukačních činnostech a na rozvoji školních dovedností. Dále pomáhal učitelům s vypracováním IVP, metodicky ho podporoval při začlenění do výuky a při aplikaci osvojených vědomostí a dovedností. Asistent pedagoga, který byl pro třídu získán, usiloval na základě metodické pomoci speciálního pedagoga o zvýšení žakovy samostatnosti a motivace. Všichni zúčastnění průběžně vyhodnocovali dopad poskytnuté podpory.

V průběhu následujících měsíců došlo ke zlepšení vzájemné spolupráce. Pracovníci všech organizací, kteří se na vzdělávání žáka podíleli, dokonce navázali neformální přátelské vztahy, které spolupráci významně posunuly. To se ukázalo přínosem pro všechny děti pocházející ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve třídě. Davidovi se začalo ve škole dařit, školní potíže ustoupily a chlapec i jeho rodina změnili postoje ke školní práci. Příští školní rok se však rodina pravděpodobně přestěhuje mimo ČR a tak další vývoj školní docházky Davida nebude možno sledovat.

Žák č. 4 Jakub, narozen 2004

Jakub má diagnostikovanou poruchu chování projevující se vzdorem vůči autoritám, agresivitou vůči učiteli i spolužákům a nevhodným chováním při vyučování. S rodiči se přestěhoval do nového bydliště po ukončení čtvrté třídy a tím změnil i základní školu. Rodiče bohužel neupozornili novou učitelku na problémy s chováním v minulé škole. Důkladným rozhovorem s chlapcem vyšlo najevo, že učitelka na minulé škole se vůči

němu chovala hostilním až ponižujícím způsobem, což chlapec vzhledem ke svému – školou nerozpoznanému – vysokému intelektu nedokázal snést. Zadávané úkoly byly zcela pod jeho úroveň, v hodinách se nudil a projev jakékoli jeho aktivity byl učitelkou negativně komentován. Žák nezvládal chování především při tlaku ze strany vyučujících. Reagoval velmi prudce. Odcházel ze třídy, křičel a vulgárně nadával. Vzhledem k tomu, že učitelka manipulovala ostatní žáky proti tomuto chlapci, chlapec reagoval vzdorem a agresivitou vůči všem. Introvertně založený chlapec se rodičům nespověděl a ke zlepšení situace napomohla náhoda v podobě změny školy a učitelky, která dokázala adekvátně reagovat na jeho potřeby.

Dle školního speciálního pedagoga, který Jakuba převzal do péče, se jednalo o logické chování zcela zdravého a osobnostně normálně disponovaného chlapce, který vzhledem k okolnostem (nižší věk, uzavřenost, přijetí původní diagnózy rodiči a především zcela nevhodný přístup původní učitelky) nedokázal reagovat jinak.

Školní speciální pedagog kontaktoval rodiče a proběhlo setkání ve škole, kterého se účastnil i výchovný poradce a třídní učitelka. Byla dohodnuta pravidla s cílem zlepšení chování. Při problémech ve vyučování docházel Jakub za speciálním pedagogem a společně řešil vzniklé konflikty. Třídní učitelka pravidelně informovala rodiče o situaci ve škole.

V říjnu dalšího školního roku se začalo opakovat nevhodné chování v podobě konfliktů s učiteli a strháváním pozornosti na sebe během vyučování. Speciální pedagog svolal opět schůzku, které se zúčastnili rodiče, výchovná poradkyně a třídní učitelka. Znovu byla zopakována a stanovena pravidla společně se sankcemi při porušení.

Žák docházel za speciálním pedagogem na konzultace. Sám ho také několikrát vyhledal s žádostí o pomoc mimo stanovený termín. Nakonec vyplynulo na povrch, že Jakub se bojí, že bude umístěn do střediska výchovné péče. Ve spolupráci s psychologem byla žákovi poskytnuta podpora pro zvládnutí těžké životní situace.

Díky intenzivní práci všech zúčastněných došlo během dvou let k velkému posunu v chování žáka. Naučil se bránit svůj názor adekvátním způsobem, naučil se vhodně vyjadřovat, i říci si o pomoc. Ujasnil si, co je pro něho v životě důležité.

Žákyně č. 5 Věra, narozena 2008

Žákyně ve věku 10 let a 3 měsíce je v péči poradny již rok a půl. Zjištěny u ní byly intelektové schopnosti v pásmu značného nadprůměru. Na výuku českého jazyka a matematiky dochází o ročník výš. V anglickém jazyce a v přírodovědě postupuje formou rozšiřování učiva v kmenové třídě. Byl jí doporučen IVP s využitím speciálních metod, postupů, forem a způsobů vzdělávání formou obohacování učiva – rozšiřující četba, projektové vyučování – v rámci výuky českého jazyka a matematiky a akcelerace – v rámci anglického jazyka a přírodovědy. Přetrvávají u ní obtíže v grafomotorice.

V matematice bylo doporučeno nezvyšovat objem mechanického počítání, ale zadávat rozšiřující probírané učivo a také podporovat a rozvíjet logické matematické myšlení. Je možné postupovat v probíraném učivu rychleji, ale žádné učivo nevynechávat. Čas, který žákyni vznikne, je vhodné využít k nadstavbovým příkladům. Doporučeno je také zadávat Věrce různé typy úloh podporující logický úsudek, úlohy na aplikaci číselných operací, případně vymýšlení vlastních úloh.

V českém a anglickém jazyce bylo doporučeno rozvíjet lingvistické nadání – porozumění čtenému textu, jazykové hry, tvořivé psaní a práce s textem.

V přírodovědě a vlastivědě bylo doporučeno prohlubovat učivo např. formou projektového vyučování a referátů.

Školní speciální pedagog poskytuje žákyni doplňkové materiály v podobě pracovních listů, alternativních učebnic, naučných časopisů, encyklopedií apod. S pedagogy konzultuje a domlouvá docházku na výuku do vyšších ročníků a také individuální výuku v odpoledních hodinách. Školní speciální se také kvůli obtížím v grafomotorice zaměřil u žákyně na reedukační činnost. Po dohodě začala psát Věrka tiskacím písmem a v současné době se řeší možnost psaní zápisků na notebooku.

7.10 Shrnutí 2. části

Z rozhovorů vyplynulo, že funkce školního speciálního pedagoga je na této škole vítána. Pedagogové byli díky ní podrobně seznámeni s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, účastní se různých kurzů, a poznatky, které v kurzu získají, předávají dále svým kolegům.

Třídní učitelé těch tříd, ve kterých jsou integrováni žáci s SVP, si uvědomují, že jejich profesionální péče pro ně představuje zvýšené časové nároky na přípravu i případné doučování. Školní speciální pedagog pravidelnými konzultacemi s učiteli napomáhá reflektovat přístupy, jež se osvědčily, dává návrhy na jejich změnu, což může být i podpořeno náslechy v hodinách.

Neméně důležitou pomocí je individuální vzdělávací plán, sestavený „na míru“ každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce na IVP by vždy měla být společným dílem všech zúčastněných – svůj podíl by měl mít třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog. Je-li to nezbytné, mohou spolupracovat i přizvaní odborníci z poradenských pracovišť nebo angažovaní rodiče, ale tvorba IVP je věcí a odpovědností školy. Odpovědnost jejich zaměstnanců za tvorbu IVP by proto měla být jejím vedením jednoznačně stanovena. Je vhodné vytvořit IVP, pokud je žák žákem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a IVP má své opodstatnění. Pokud není, je vhodné sestavit pro žáka plán pedagogické podpory. Pravidelné zaznamenávání pokroků umožňuje průběžnou analýzu navrhovaných postupů.

Zkušenosti jednotlivých žáků, rodičů i pedagogů budou pravděpodobně velmi individuální. Svůj význam má v každém případě organizování společných setkání, díky kterým se mohou zprostředkovat pozitivní zkušenosti či nápady, které mohou kladně podporovat řešení problémů. Otevřená spolupráce rovněž přináší více radosti a uspokojení z práce a účastníky stojí méně energie.

8 Diskuse nad získanými výsledky

Cílem této diplomové práce a hlavní výzkumnou otázkou bylo zhodnocení významu, důležitosti a smysluplnosti profese školního speciálního pedagoga při činnostech zaměřených nejen na odbornou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všech ostatních žáků, kteří tuto speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních potřebují.

8.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jakou mají učitelé představu o náplni práce, kterou vykonává školní speciální pedagog?

Názor učitelů na náplň práce školního speciálního pedagoga se s určitými odchylkami shodoval. Nejdůležitější náplní práce byly z jejich pohledu individuální či skupinové reedukace žáků, depistáže, metodická podpora pedagogů a podpora a pomoc při vytváření individuálních vzdělávacích plánů.

Také byla zmíněna pomoc a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich integraci do běžné základní školy, kdy je potřeba úprava prostředí, klimatu ve třídě a zajištění jejich přijetí třídní skupinou.

Učitelé jsou toho názoru, že v případě reedukace se jedná především o žáky prvního stupně. Spolupráce se staršími žáky vyloučena není, ale v případě druhého stupně se jedná spíše o doučování, než o intervenci. Do vyšších ročníků chodí speciální pedagog spíše na požádání učitele.

Učitelé se shodli, že čím dál větší počet dětí má velmi nízkou slovní zásobou, špatnou výslovnost i plynulost řeči, nedostatečné komunikační dovednosti a je u nich patrná celková školní nezralost, což ve většině případů negativně ovlivňuje školní úspěšnost. Nezbytnou součástí by měla být v rámci škol logopedická intervence.

Mezi další činnosti školního speciálního pedagoga patří podle respondentů depistáž, probíhající v rámci prvním tříd. Nejdříve s celým kolektivem a poté jako intenzivní práce pedagoga s dítětem.

Neméně důležitá je podle respondentů metodická podpora.

Pedagogům i asistentům pedagogů jsou v rámci metodických konzultací nabízeny pomoc, poradenství i spolupráce.

Málo zmiňovanou, přesto podstatnou, činností byla komunikace školního speciálního pedagoga s rodiči žáků. Zkušenosti jsou dle výzkumu spíše záporné. Přitom by měl být zájem a angažovanost rodičů předpokladem nejen školní úspěšnosti jejich dětí, ale i prevencí jejich výukového selhávání.

Jaké problémy a komplikace se, podle pedagogů, při působení školního speciálního pedagoga ve škole objevují či mohou objevit?

Podle respondentů jsou současné problémy a komplikace ve školství v souvislosti s pozicí školního speciálního pedagoga různorodé a nedá se zdůraznit jeden jediný klíčový problém či komplikace, se kterým se tento odborník potýká.

Nejčastěji byla zmiňována stále vyšší potřeba administrativních úkonů, což má za následek nejen přísun nových informací, ale zároveň i problémy v orientaci v tom, co je potřeba vyplnit, doložit, poslat a evidovat.

S tím souvisí názor respondentů, že nedostatek nebo neúplnost informací týkající se evidence dokumentů, spojené s činností školního speciálního pedagoga mohou být velkým problémem a komplikací při poskytování speciálně pedagogických služeb v současném školství.

Povinné administrativní úkony a dokumentace byly dle učitelů řazeny do činností s velkou časovou náročností.

Za klíčový problém byla také zmiňována neflexibilita poradenského systému ve školství, na kterou doplácí bohužel především žáci.

Jako další poměrně velký problém byla uvedena neznalost a neporozumění pedagogů speciální pedagogice jako takové, což bylo zdůvodněno názorem, že se během svého studia s tímto termínem běžní učitelé dříve zase tak moc nesečkali.

Za výraznou komplikaci v činnosti školního speciálního pedagoga je také považována neinformovanost pedagogů, rodičů a dalších složek vzdělávacího procesu. Tyto problémy a komplikace souvisejí s neinformovaností, ale i s nevědomostí, byly zmiňovány nejen u pedagogů a rodičů, kterých se to týká osobně, ale i u ostatních pedagogů působících na této základní škole a také u širší veřejnosti.

Jak ovlivňuje individuální práce s žákem, v podobě intervencí probíhajících v rámci školního poradenského pracoviště, jeho vzdělávání a zapojení v kolektivu?

Z rozhovorů vyplynulo, že funkce školního speciálního pedagoga je na této škole vítána. Pedagogové byli díky ní podrobně seznámeni s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, účastní se různých kurzů, a poznatky, které v kurzu získají, předávají dále svým kolegům. V rámci školního poradenského pracoviště je dětem poskytována komplexní péče.

Třídní učitelé těch tříd, ve kterých jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, si uvědomují, že jejich profesionální péče pro ně představuje zvýšené časové nároky na přípravu i případné doučování.

Školní speciální pedagog pravidelnými konzultacemi s učiteli napomáhá reflektovat přístupy, jež se osvědčily, dává návrhy na jejich změnu, což může být i podpořeno náslechy v hodinách. Díky svým zkušenostem sestavuje a vyhodnocuje diagnostické prověrky a následně navrhuje postupy nápravy. Současně se aktivně účastní rozhovorů s rodiči, kde za podpory třídní učitelky seznamuje rodiče s výsledky šetření, vysvětluje rodičům způsob i důležitost nápravy a připomíná jim jejich důležitou funkci při domácí přípravě.

Velmi důležitou pomocí, na které se podílí školní speciální pedagog, je individuální vzdělávací plán, sestavený „na míru“ každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce na IVP by vždy měla být společným dílem všech zúčastněných, včetně odborníků z poradenských pracovišť a také rodičů. Tvorba IVP je ale především věcí a odpovědností školy.

Zkušenosti jednotlivých žáků, rodičů i pedagogů budou pravděpodobně velmi individuální.

Svůj význam má v každém případě organizování společných setkání, díky kterým se mohou zprostředkovat pozitivní zkušenosti či nápady, které mohou kladně podporovat řešení problémů.

Otevřená spolupráce rovněž přináší více radosti a uspokojení z práce a účastníky stojí méně energie.

9 Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala důležitostí role školního speciálního pedagoga působícího v běžné základní škole, v rámci školního poradenského pracoviště. Cílem práce bylo přiblížit a zároveň porovnat jednotlivé zkušenosti oslovených pedagogů s touto odbornou profesí a zároveň zjistit jejich názory a povědomí o náplni práce, problémech a komplikacích s ní spojených. Z odborných zdrojů byla konkrétní zjištění v úvodní části doplněna teoretickými poznatky.

Možnosti, jak lze pohlížet na roli školního speciálního pedagoga jsou dle informací z odborných zdrojů i z výsledků vlastního výzkumu, různé. Může se jednat o diagnostickou, preventivní a intervenční práci s jednotlivými žáky nebo skupinami žáků v součinnosti se spoluprací s dalšími odborníky školního poradenského pracoviště, ale i s odborníky působícími mimo školu a v každém případě o tolik potřebnou spolupráci s rodiči, která zásadním způsobem ovlivňuje vzdělávací proces žáka.

To, jak je pohlíženo na význam této profese, závisí na mnoha faktorech. Na straně speciálního pedagoga se jedná o jeho zkušenosti, možnosti, komunikační dovednosti, preference, charakterové vlastnosti a profesionální i osobní přístup jak k žákům, ostatním poradenským pracovníkům, pedagogům, rodičům, tak i k samotné profesi. Na straně školy se jedná o vytvoření kvalitního a podnětného vzdělávacího prostředí, v případě potřeby o úpravu edukačního prostředí, postupnou změnu klimatu školy, finanční zabezpečení, poptávku ze strany pedagogů a jejich ochotu a snahu spolupracovat, což platí také o rodičích žáků.

Výzkumné otázky byly zodpovězeny, a tudíž i cíl diplomové práce byl splněn.

Výsledky empirického šetření poukazují na důležitost a potřebnost profese školního speciálního pedagoga. Závěry jednoznačně vypovídají o přínosech této funkce pro zajištění kvalitnější péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. (ed.) Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD Brno, 2005, 267 s. ISBN 80-866-3338-1.

BLAŽKOVÁ, Veronika. Kapitoly ze speciální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-646-8.

FABIÁNKOVÁ, B., J. HAVEL. Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Brno: Paido, 1999, 81 s. ISBN 80-859-3164-8.

FERJENČÍK, Ján. Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Vydání druhé. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-807387-014-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. SPU a ADHD. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-8088163-36-7.

KNOTOVÁ, D. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-8024745-022.

KUCHARSKÁ, Anna. Školní speciální pedagog. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620497-8.

KUCHARSKÁ, A., E. CHALUPOVÁ. Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 222 s. ISBN 80-8656-13-5

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. a kol. Práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 322 s. ISBN 978-80-7481-035-0.

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. Školní speciální pedagog. 1. vyd. Praha : Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALOVÁ, Z. Komparativní speciální pedagogika. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-893-9

MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004, 115 s. ISBN 80-7311-021-0

MUŽÁKOVÁ, M. Byly to naše děti: o fenoménu lásky a sounáležitosti k rodičům a jejich dětem s mentálním postižením v každodennosti totality. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-874-5.

NOVOSAD, L. Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-807-3675-097.

ONDRÁČKOVÁ, L., A. VAŠÁKOVÁ. Poskytování poradenských služeb žákům se specifickými poruchami učení v rámci školního poradenského pracoviště. In BARTOŇOVÁ, M. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD Brno, 2005, (s. 98-105). ISBN 80-866-3338-1.

ONDRÁČKOVÁ, L. Školní poradenské pracoviště. In KNOTOVÁ, D. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014, (s. 25-37). ISBN 978-80-247-4502-2.

OPATŘILOVÁ, D. Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 978-80-210-3819-6

PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V. Úvod do integrativní speciální pedagogiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, et al. Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.

RENOTIÉROVÁ, M. Základy speciální pedagogiky I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005 ISBN 80-244-1083-4

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

- SMĚKAL, V. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister and Principal, 2007 ISBN 80-85947-80-3
- ŠAFROVÁ, A. Školní speciální pedagog. In KNOTOVÁ, D. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014, (s. 62-75). ISBN 978-80-247-4502-2.
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. Speciální pedagogika v praxi. Praha: Grada, 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TESAŘOVÁ, M. a kol. Jak na žáky. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1047-4
- ÚLEHLA, I. Umění pomáhat. Praha: Slon, 2005. ISBN 978-80-86429-36-6
- VAĎUROVÁ, H. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. Brno, Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
- VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) Integrativní speciální pedagogika – Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce". Brno: MSD, 2004, 261 s. ISBN 80-866-3323-3.
- VOJTKO, Tibor, ed. Speciální pedagogika: teorie a praxe oboru v 21. století : příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-132-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 12. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0875-4.

Elektronické zdroje

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28. [online] [cit. 9.3.2018] Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/>

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [online] [cit. 21.2.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialni-vzdelavani>

<https://rvp.cz/>

<http://www.nuv.cz/>

<http://www.csicr.cz/>

<http://www.msmt.cz/>

<http://www.ospod.cz/>

<https://www.zakonyprolidi.cz/>

Citovaná legislativa

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění k 12. 1. 2016

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 1. 1. 2017

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění k 1. 9. 2016

Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění k 25.11.2014