



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav humanitních věd v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

ROLE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Vypracovala: Tereza Svobodová
Vedoucí práce: PhDr. Vlastimila Urbanová

České Budějovice 2016

Abstrakt

V bakalářské práci zkoumám roli školního speciálního pedagoga v sekundárním vzdělávání. Cílem tohoto výzkumu je zjistit význam, důležitost a potřebu sekundárních vzdělávacích institucí pro zaměstnání školního speciálního pedagoga. Zda je tento pracovník pro školu, kde působí, přínosný a jak jsou s jeho prací spokojeni ostatní pedagogičtí pracovníci. Naopak u škol, kde tento specialista nepůsobí, mě zajímalo z jakých důvodů. Jestli by o něho měli zájem a kdo má na starosti plnění jeho úkolů. Na danou problematiku byl důležitý i názor odborníka, proto jsem oslovila speciální pedagožku z pedagogicko-psychologické poradny.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je především zaměřena na školního speciálního pedagoga, na jeho činnosti, vzdělání i jeho cílové skupiny. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum. Jako metodu pro získání informací jsem zvolila polo strukturovaný rozhovor. Cílovou skupinu tvoří zástupci vybraných středních škol v jihočeském a západočeském regionu. Mezi respondenty se objeví vedení šetřených středních škol, pedagogičtí pracovníci a pochopitelně školní speciální pedagog.

Z výsledků je patrné, že o školního speciálního pedagoga zájem není. Velkou roli v zájmu o speciálního pedagoga hraje nedostatek finančních prostředků. Avšak větší význam přisuzuji nedostatečné informovanosti pracovníků středních škol o náplni práce školního speciálního pedagoga. Mnohdy jsem se setkala se záměnou úsudku o náplni práce speciálního pedagoga s výchovným poradcem. Vzhledem k plánované inkluzi se ale někteří pracovníci středních škol do budoucna přiklání ke zřízení funkce školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, školní speciální pedagog, sekundární vzdělávání

Abstract

The undergraduate thesis deals with the subject of a school special pedagogical worker in secondary education. The objective of the research is to determine the significance, importance and need for employment of a school special pedagogical worker in secondary educational institutions; to establish if the employee is beneficial for the school, where he works, and if other pedagogical workers are satisfied with his or her work. In case of schools where is no school special pedagogical worker employed, I was interested what the reason is; if they are interested in finding someone for such a position and who is responsible for his or her duties in the mean time. It was necessary to have an expert's opinion on the subject, therefore I addressed a special pedagogical worker from a pedagogical and psychological counseling center.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part mostly concentrates on the school special pedagogical worker, his or her activities, education and groups of interest. The practical part comprises a qualitative research. As a method for obtaining information, a semi-structured interview was chosen. The group of interest consists of representatives of selected high schools in the Western and Southern Bohemia. Among the respondents there are representatives of school leadership, pedagogical workers, and of course a school special pedagogical worker.

The results display that school special pedagogical workers are not desirable. One of the main reasons is the lack of financial resources. However, I see a bigger problem in insufficient awareness of pedagogical workers at high schools about a school pedagogical worker's scope of employment. Often I encountered switching of the two terms: a school special pedagogical worker and a careers master. Nevertheless, due to the planned inclusion, some of the high school workers are inclined to establish the position of a school special pedagogical worker in secondary education in future.

KEY WORDS:

children with special educational needs, special education teacher, secondary education

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016

.....

Tereza Svobodová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Vlastimile Urbanové za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi pomohly při zpracování mé bakalářské práce. Mé poděkování patří i všem respondentům, kteří byli tak ochotní a věnovali mi svůj čas. Dík patří i mé rodině, která se mnou měla velkou trpělivost a podporovala mě po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	10
1.1 Speciální pedagogika	10
1.2 Dospívání	11
1.3 Výchova a vzdělávání	13
1.3.1 Stupně vzdělávání.....	13
1.3.2 Škola jako socializační činitel.....	15
1.4 Školní speciální pedagog	16
1.5 Vzdělání školního speciálního pedagoga.....	17
1.5.1 Činnosti školního speciálního pedagoga	17
1.5.2 Role školního speciálního pedagoga.....	20
1.5.3 Nástup školního speciálního pedagoga do vzdělávací instituce	21
1.5.4 Osobnostní kvality školního speciálního pedagoga	24
1.6 Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami	25
1.7 Specifické vývojové poruchy.....	26
1.7.1 Náprava poruch učení	27
1.8 Poruchy chování a jejich dělení	28
1.8.1 Lhaní	29
1.8.2 Krádeže.....	29
1.8.3 Záškoláctví	30
1.8.4 Šikana.....	31
1.8.5 Závislosti	32
2 Praktická část	34
2.1 Cíle práce	34
2.2 Výzkumné otázky	34
2.3 Metodika	34
2.3.1 Metody a techniky	34
2.3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	35
2.3.3 Průběh výzkumu	35
2.4 Vlastní výzkum	37

2.5	Výsledky	54
3	Diskuze.....	55
4	Závěr	58
5	Seznam zdrojů.....	59
6	Seznam příloh.....	63
	<i>Příloha č. 1</i>	64

Úvod

V současné době se velice často potýkáme s fenomény negativně ovlivňujícími osobnost jedince. Příkladem je šikana, záškoláctví nebo závislosti. Narůstá počet žáků s poruchami chování. Všechny tyto skutečnosti poukazují na potřebnost školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání. Vzhledem k plánovanému inkluzivnímu vzdělávání nabírá role školního speciálního pedagoga v sekundárním vzdělávání větší význam, protože cílem inkluze je zařazení všech studentů do běžného vzdělávacího procesu. Studenti s postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami, budou potřebovat odbornou pomoc, kterou jim dokáže poskytnout jen odborník. V tomto případě věřím, že tím správným člověkem je školní speciální pedagog.

Segregaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je snaha odstraňovat. Cílem je vzdělávání všech žáků, s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby, v běžném vzdělávacím proudu. Integrace žáků se vzdělávacími obtížemi je v rámci sekundárního vzdělávání oproti předškolnímu a základnímu vzdělávání náročnější. Předškolní a základní vzdělávání se snaží o jednotnost vzdělávání na všech školách po celé České republice. Větší náročnost v rámci sekundárního vzdělávání je dána odborností středních škol. Odborné střední školy se snaží svým studentům předat všechny dostupné informace ke zvládnutí problematiky vybraného oboru. Nejen tato skutečnost vyžaduje působení odborníka na středních školách. Nejlepší volbou je školní speciální pedagog, který by pomáhal všem žákům, nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, při studiu. Bohužel, pokud střední škola není zřízená pro vzdělávání jedinců s určitým typem zdravotního postižení, je přítomnost školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání zcela výjimečná.

Provedeným šetřením je snaha poukázat na důležitost role školního speciálního pedagoga. Jeho odbornost je při vzdělávání velmi důležitá a má svou opodstatněnou roli. Činnosti školního speciálního pedagoga jsou popsány v teoretické části bakalářské práce. Ze školního pedagogického pracovníka se následkem velkého množství

administrativy stává pouhý úředník. Tuto činnosti považují za druhotnou, ačkoliv to tak v praxi nebývá.

Role školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání není snadná. Žáci procházejí vývojovým stádiem dospívání, které doprovází puberta a s ní spojené změny nálad i problémy chování. Práce je tedy zaměřena na školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání. Neboť důležitost role speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání již zjištěna a potvrzena byla. Teoretické část se zabývá pojmem speciální pedagogika, jelikož je to speciálně pedagogická disciplína, o které je pro přehled a pochopení bakalářské práce potřeba mít povědomí. Dalším důležitým pojmem je výchova a vzdělávání, jiným slovem edukační proces, který v rámci sekundárního vzdělávání na školách probíhá. Jak bylo již zmíněno, v sekundárních institucích se řeší problémy spojené s dospíváním, které jsou v práci také nastíněny. Často se objevují poruchy chování, kterými může být například šikana, záškoláctví, krádeže či návykové látky. Tyto nepřipustné styly chování se rovněž v práci objeví. U žáků se vyskytují i jiné poruchy a to vývojové poruchy chování. Tyto poruchy se ovšem většinou neobjevují až v období dospívání, ale mnohem dříve. Dále jsou okrajově zmíněny druhy škol a socializační funkce školy. V neposlední řadě je práce zaměřena na činnosti školního speciálního pedagoga, na jeho roli v rámci sekundárního vzdělávání, na nezbytné vlastnosti a dovednosti pro výkon tohoto povolání nebo na jeho vzdělání.

Praktické část se týká zhodnocení role školního speciálního pedagoga v sekundárním vzdělávání. Cílem bylo zjistit jak význam, tak i důležitost školního speciálního pedagoga v sekundárním vzdělávání. K šetření byli k dispozici pedagogičtí pracovníci i vedení středních škol. V případě, že na střední škole školní speciální pedagog nepůsobil, bylo cílem najít osobu, která plní jeho úkoly.

1 Teoretická část

1.1 Speciální pedagogika

Speciální pedagogika je mladá vědní disciplína, jejíž názvy se různě měnily. První název byl léčebná pedagogika. O tento výraz se v roce 1911 zasloužili Dannemann, Schober a Schulze. V roce 1914 se používal termín pedopatologie. Následoval pojem nápravná pedagogika, dále sociální pedagogika, pedagogická defektologie. Další pojem defektologie použil známý profesor Miloš Sovák. Poté se používal výraz speciální pedagogika defektologická a od 70. let 20. století se používá termín speciální pedagogika. Ačkoli byl profesor Sovák první, kdo použil termín defektologie, v roce 1972 se přiklání se k termínu speciální pedagogika (Renotierová, 2006).

Pipeková (2010) ale vývoj termínů speciální pedagogiky uvádí v tomto pořadí: pedopatologie, duševně úchylné děti, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, defektologie a speciální pedagogika.

Speciální pedagogiku řadíme mezi pedagogické disciplíny. Je to tedy věda zabývající se výchovou a vzděláváním, pracovními a společenskými možnostmi zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a řešením výzkumných problémů oboru. Je orientována na teorii a praxi výchovy, na vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami z důvodu somatického, senzorického, mentálního, řečového nebo psychosociálního omezení či poruchy, popřípadě jejich kombinace (Vašek, 2003).

Z terminologického hlediska můžeme speciální pedagogiku chápat v užším a širším pojetí. *„V užším pojetí je speciální pedagogika pedagogickou disciplínou, která se zabývá edukací dětí, žáků a dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto jedince.“*

„V širším kontextu je možno na speciální pedagogiku nahlížet jako na interdisciplinární obor zabývající se péčí o jedince minoritních skupin obyvatelstva

se zřetelem na edukaci, reedukaci a kompenzaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci, prevenci a prognostiku osob se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním“ (Valenta, 2014, s. 8).

Předmětem speciální pedagogiky je zdravotně, případně sociálně znevýhodněná osoba, potřebující podporu ve výchově, vzdělávání a při pracovní či společenské potřebnosti (Pipeková, 2006).

Podle druhu postižení speciální pedagogiku dělíme na logopedii, psychopedii, tyflopedit, somatopedii, surdopedii a etopedii. Všechny tyto disciplíny jsou speciálně-pedagogické se zaměřením na jiný druh postižení. Logopedie se zabývá narušenou komunikační schopností, psychopedie mentálním postižením, tyflopedit postižením zrakovým, somatopedie se zabývá postižením hybnosti, surdopedie postižením sluchovým a oblast zájmu v etopedii jsou osoby s rizikovým chováním (Valenta, 2014).

1.2 Dospívání

Dle Langmaiera (2006) probíhá z vývojového hlediska na středních školách období dospívání, které začíná v 11-12 letech a končí ve 20-22 letech. Jedinec dospívá jak z biologického, tak z psychického hlediska. Z biologického hlediska dochází v dospívání k pohlavnímu zrání a získání plné pohlavní zralosti, jinak řečeno reprodukční schopnosti. Charakteristické pro biologické dospívání je dovršení tělesného růstu. Biologické dospívání jde ruku v ruce s psychickým. Psychické změny se projevují nevyváženými city, ohlášení nových pudových tendencí a hledáním způsobu uspokojení. Dalším znakem je nástup vyspělého myšlení. V období dospívání má jedinec touhu po sociálním zařazení.

Vágnerová (2006) uvádí další znaky dospívání, kterými jsou například změny v kognitivních procesech, konkrétně změny v myšlení, dále přicházejí hormonální změny, pro které je charakteristické nestabilní emoční prožívání.

K osobnostnímu rozvoji jsou v dospívání důležité sociální skupiny, kterými jsou škola, rodina, volnočasové instituce a vrstevnická skupina. V tomto období už pro

dospívající jedince nemají rodiče takový význam jako doposud. Velice důležité jsou pro ně jejich vrstevníci a přicházejí i první lásky. S tím je spojená i změna zevnějšku. Dívky i chlapci se chtějí líbit, tak si dávají více záležet na svém zevnějšku než dříve. I když velkou roli hrají přátelé, stále je rodina důležitým sociálním zázemím. Důležitou událostí této části lidského života je rozhodování o budoucím povolání. V těchto letech končí povinná školní docházka a dítě se musí rozhodnout, jakým směrem se chce v životě ubírat a podle toho si vybrat i střední školu. Škola slouží k přípravě na budoucí profesní přípravu. Díky volnočasovým institucím dochází k sociálnímu zařazení a k rozvíjení schopností a dovedností (Vágnerová, 2012).

Dle Říčana (2006) jsou pro pubertu, která dospívání doprovází, typické změny nálad. Nálada je kolísavá, chvíli se dítě směje a má dobrou náladu a najednou se urazí a náladu má špatnou. Pubertu provází i depresivní syndrom, což znamená, že dítě má negativní pohled na sebe, na přítomnost i na budoucnost. U dívek toto období končí věkem 13-15 let, u chlapců až kolem 16. - 17. roku života.

Dalším obdobím je adolescence, která začíná přibližně v 15 letech a končí ve 22 letech. V tomto období nastávají nejvýraznější psychosociální změny. Svého vrcholu dosahují poznávací funkce, mezi které řadíme vnímání, fantazii, myšlení, inteligenci, pozornost a paměť. Změnou projdou i vztahy k sobě samému, k vrstevníkům i rodičům. „*Dalším úkolem adolescenta je akceptace psychosexuální role sebe jako ženy nebo muže a schopnost sexuálního vztahu*“ (Hort et al., 2000, s. 38).

Také dochází ke změně sociálních rolí, k upevňování sociálních pozic nebo k utvrzení sociální identity a k utváření identity vlastní. Stejně jako v období pubescence je zde podobná důležitá životní událost. V období pubescence se jedinec rozhodoval, na jakou střední školu s jakým zaměřením se přihlásí. V této životní etapě přichází ukončení středoškolského vzdělávání a nástup do zaměstnání, popřípadě na vysokou školu (Vágnerová, 2005).

Co se týká vývoje, E. Erikson navazoval na klasickou psychoanalýzu, ale rozšířil ji o lidský vývoj a sociální hlediska. Vývoj rozdělil na osm stádií. Dospívání se týká pouze fáze pátá, tedy dosažení vlastní identity. S tímto stádiem přicházejí i otázky kdo

jsem, co jsem, čemu věřím. Rodiče už zde nemají takovou váhu, dítě má vlastní názory a stává se dospělým (Kocourková, 2000).

1.3 Výchova a vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, speciální pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním. Vzděláváním se rozumí jakékoliv záměrné působení na člověka, které stimuluje jeho aktivity a podporuje rozvoj jeho duševních i fyzických dovedností (Švarcová 2003).

Dle Komendy je „*výchova činnost životem podmíněná a život podmiňující*“ (Komenda 1994, s. 39). Výchovou dochází k vytváření osobnosti jedince. Jedná se o záměrný a celoživotní proces (Kraus, 2001).

Slovem „edukace“ lze vyjádřit pojmy výchova a vzdělávání. Tento výraz je z anglického slova „education“ a uchytil se i v naší české pedagogice (Švarcová 2003).

1.3.1 Stupně vzdělávání

V České republice jsou stupně vzdělávání následující:

- a) předškolní vzdělávání,
- b) základní vzdělávání,
- c) střední vzdělávání,
- d) vzdělávání v konzervatoři,
- e) vyšší odborné vzdělávání,
- f) základní umělecké, jazykové a zájmové vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, §7).

Sekundární vzdělávání

Sekundární neboli střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání a rozšiřuje vědomosti, schopnosti a dovednosti jedince získané právě na předchozím vzdělávacím stupni. Důraz je kladen hlavně na osobní rozvoj jedince a rozšíření všeobecného i odborného vzdělání. Na středních školách je snaha žákům neustále zdůrazňovat, že po ukončení školy studium nekončí, ale mělo by pokračovat celoživotním vzděláváním (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 57).

Dle Syslové (Syslová et al, 2014) zřizuje téměř všechny střední školy krajský úřad. Česká republika se pyšní vysokou mírou vzdělanosti díky velkému počtu žáků na jakémkoliv typu střední školy. Největší počet žáků je však na střední odborné škole (40%), ale střední odborná učiliště dosahuje také vysokého počtu (38%) a gymnázia jsou v České republice nejméně oblíbená (20%).

Stupně středního vzdělání

Po úspěšném ukončení sekundárního vzdělávání žák získá

- i. střední vzdělání,
- ii. střední vzdělání s výučním listem
- iii. střední vzdělání s maturitní zkouškou (Syslová et al, 2014).

Podmínky přijetí ke vzdělávání ve střední škole

Pravomoc o přijetí k sekundárnímu vzdělávání má na střední škole její ředitel. Aby žáci mohli být přijati, musí splňovat tato kritéria. První důležitou podmínkou k přijetí na střední školu je získaná povinná školní docházka. Dále musí žák úspěšně absolvovat přijímací řízení, ve kterém prokáže své schopnosti, vědomosti a zájmy. K přijetí na střední školu je důležitá i zdravotní způsobilost (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 59).

Počet přijímacích řízení ovlivňuje ředitel školy, ale minimálně jedno musí proběhnout. Do přijímacího řízení může ředitel zahrnout přijímací zkoušku kvůli zjištění předpokladů uchazečů. Obsah i formu si stanoví sám, pouze v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. V tomto případě musí v přijímacím řízení proběhnout minimálně dva termíny pro absolvování přijímací zkoušky. Při přijímacím řízení musí ředitel stanovit počet přijímaných žáků i stejné podmínky pro všechny uchazeče (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 60).

Středoškolské vzdělávání probíhá v těchto typech škol:

- 1) střední všeobecné vzdělávací školy – gymnázia (čtyřletá, šestiletá o osmiletá)
- 2) odborné školy – střední odborné školy, konzervatoře, střední odborná učiliště, učiliště (Syslová et al, 2014).

1.3.2 Škola jako socializační činitel

Jednoduše řečeno, socializace je začleňování člověka do společnosti. Je to proces, při kterém dochází k proměně člověka z biologické bytosti na bytost společenskou. Socializaci lze dělit na rodinnou, profesní a společenskou. Pro rodinnou socializaci je charakteristické to, že je v průběhu života utvářena vlastní rodina. Profesní socializace má za úkol vést člověka díky nutnosti celoživotnímu vzdělávání k průběžné rekvalifikaci. Socializace společenská souvisí se společenským životem a s navazováním společenských vztahů. Socializací dochází k osvojování si sociálních rolí (Kraus, 2008). Každý člověk si během svého života sociálním učením osvojí několik rolí. Osvojením každé nové role nám vzniká možnost integrace do nové společenské skupiny. „*Role slouží k sociální integraci individua*“ (Vágnerová, 2002, s. 195). V každé kultuře mají určité role svůj význam. Příkladem toho je žena, která má jiný význam u nás než v islámském světě (Vágnerová, 2002). Dle Sekota (2004, s. 69)

je sociální role „*soubor chování, postojů a hodnot, které jsou od jedince jako člena určité skupiny či společnosti očekávány*“.

Škola není pro žáka primární socializační činitel. První socializace dítěte probíhá v rodině (Vališová, 2007). Rodina jako první dítě seznamuje s okolním světem a učí ho se v něm orientovat (Kraus, 2008). Další institucí, kde probíhá socializace, je předškolní zařízení, kde se dítě socializuje se svými vrstevníky a v neposlední řadě je to školní docházka, které ve většině případů probíhá od šesti let věku dítěte (Vališová, 2007). Škola navazuje na primární socializaci, která se dítěti dostala v rodině (Kraus, 2008).

1.4 Školní speciální pedagog

Školního speciálního pedagoga řadíme mezi odborné pracovníky, jejichž úkolem je zajišťovat činnost školních poradenských pracovišť. Mezi nejčastější činnosti, vykonávané školním speciálním pedagogem, můžeme řadit například koordinaci speciálně-pedagogického poradenství ve škole a speciálně-pedagogické diagnostické činnosti, přípravu podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s jinými odborníky a zabývá se sledováním a vyhodnocováním individuální integrace. Dále se podílí na utváření individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytuje těmto žákům reedukační proces. Snaží se zkvalitňovat vzdělávací činnost školy v rámci speciální pedagogiky, dbá na dodržování kodexu poradenského pracovníka, rodičům žáků nabízí poradenskou a konzultační pomoc nebo metodickou pomoc pro ostatní pracovníky školy. Školní speciální pedagog spolupracuje nejen se školou a pedagogickými pracovníky, ale i se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum), se střediskem výchovné péče či se zdravotnickými institucemi nebo s neziskovými organizacemi (Kucharská, 2013).

Činnosti školního speciálního pedagoga rozlišujeme dle typu škol. V běžné škole bude mít na starosti jiné věci, než ve škole speciální, kde velkou roli hraje při podpoře prospěchu žáků se zdravotním postižením. V základní škole se jeho činnost bude zaměřovat na žáky, u nichž hrozí riziko vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. Některé

činnosti, jako například odborná pomoc a metodická podpora pro ostatní pracovníky školy, budou zachovány vždy. Školní speciální pedagog zastává většinou současně i roli učitele a může být také zaměstnáván ve školském poradenském zařízení, kam řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně-pedagogické centrum (Kucharská, 2013).

1.5 Vzdelání školního speciálního pedagoga

Odbornou kvalifikaci získá školní speciální pedagog vysokoškolským vzděláním, kterého dosáhne studiem v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeným na speciální pedagogiku. Kvalifikaci školního speciálního pedagoga získává i absolvent studijních programů učitelství na základní nebo střední škole v kombinaci se speciální pedagogikou. Předpokládá se, že studium tímto nekončí a že se bude školní speciální pedagog celoživotně vzdělávat například pomocí nejrozličnějších kurzů. V rámci doplňujících vzdělávání by měl školní speciální pedagog nastudovat prevenci, diagnostiku, intervenci a terapii, jelikož tyto témata úzce souvisí s poradenskými postupy (Kucharská, 2013).

Před nástupem absolventa vysoké školy na místo školního speciálního pedagoga, je téměř nezbytné získat praxi, kterou mají tito jedinci možnost získat například stážemi v příbuzných pracovištích, popřípadě v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně-pedagogickém centru. Bez dostatečné praxe či dohledu jiného pedagogického pracovníka nemůže absolvent tuto pozici zvládnout. (Kucharská, 2013).

1.5.1 Činnosti školního speciálního pedagoga

Největší podíl dětí, které potřebují odbornou pomoc školního speciálního pedagoga, tvoří jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nesmíme zapomínat na ostatní děti. Pomoc potřebují i žáci s přechodnými problémy. Vzhledem k tomu, že času

je málo a děti se speciálními vzdělávacími potřebami hodně, na ostatní žáky většinou bohužel nedojde. Školní speciální pedagog pracuje s každým žákem jednotlivě. Pokud by ale dostal příkaz, aby se věnoval celé škále žáků, jeho práce by neměla takový efekt. Nevylácí se upřednostňovat kvantitu před kvalitou (Kucharská, 2013).

Činnosti školního speciálního pedagoga jsou rozděleny na depistážní, diagnostické, intervenční, terapeutické a preventivní. Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciální. Jednoduše řečeno, cílem primární prevence je předcházet vzniku rizikového chování. V rámci sekundární prevence se školní speciální pedagog snaží hledat žáky, u kterých je patrné, že by u nich mohl vzniknout nějaký problém, příkladem jsou žáci se specifickými poruchami učení. Terciální prevence si klade za cíl odstranit již vzniklé problémy. Depistážními činnostmi se rozumí vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Při diagnostice se využívá různých diagnostických metod, jako například rozhovoru, pozorování, dotazníku či slovního projevu. K diagnostice školní zralosti školní speciální pedagog nejčastěji používá Jiráskův orientační test školní zralosti. Ke zjištění dílčích funkcí jsou při diagnostice nejvíce využívány například testy laterality, test kresby lidské postavy nebo test rizika poruch čtení a psaní (Kucharská, 2013).

Všechny aktivity, které školní speciální pedagog provádí, je nutné evidovat. Jeho povinností je vést si zápisy o všem, co udělá. Hrozbou je, aby mu administrativa nezabrala hodně času a on měl čas především na pomáhání žákům, kteří to potřebují (Kucharská, 2013).

Práce školního speciálního pedagoga má dvě formy, individuální a skupinovou. Aby se mohlo mluvit o skupině, musí mít minimálně dva žáky. Skupinová práce je méně oblíbená, než individuální. U skupinové formy často dochází k přeplnění nebo k nejednotnosti problémů, což snižuje efektivitu práce. Pozitivum skupinové práce spočívá v menší časové náročnosti. Individuální práce se využívá především v situacích, kdy specialista potřebuje provést důkladnou diagnosticko-terapeutickou činnost, aby zjistil příčiny problémů. Existuje ještě jedna forma a to práce zapojující rodinu. Jak už napovídá název, jde o velice efektivní formu, u které je přítomno jak dítě, tak i rodič. Tato forma spočívá v pravidelných, jasně stanovených návštěvách rodiče s dítětem

u školního speciálního pedagoga. Dochází ke shrnutí toho, co dítě za dohledu rodičů zvládlo doma, pak přijde na řadu plnění úkolů před školním speciálním pedagogem a nakonec přijde rozdělení práce na doma (Kucharská, 2013).

Školní speciální pedagog pracuje se žáky v různém věkovém rozpětí. Nejvíce se ale pohybuje na základních školách, kde se pohybuje věkové rozmezí od šesti do patnácti let. Důležitou roli hraje také na středních školách (Kucharská, 2013).

Činnosti školního speciálního pedagoga na středních školách

Školní speciální pedagog se nejčastěji vyskytuje na základních školách, ale to neznamená, že nemůže působit na školách středních. Jeho činnosti na střední škole se hodně podobají činnostem na základní škole s rozdílem poskytovaných služeb, které se liší v typu střední školy. Odlišují se od sebe problémy na gymnáziích, na středních odborných školách a odborných učilištích (Kucharská, 2013).

Pomoc potřebují především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které můžeme rozdělit do třech skupin. Do první skupiny se řadí studenti, kteří vědí o svém problému již z předchozího vzdělávání a hlásí se ke statutu studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou skupinu tvoří studenti, kteří také byli před nástupem do sekundárního proudu vzdělávání seznámeni se svou diagnostikou, ale přecenili své schopnosti a zvolili příliš náročný obor. Poslední skupinu tvoří žáci, u kterých se problémy objeví až během středoškolského studia. Úkol školního speciálního pedagoga spočívá v diagnostice potřeb žáka vzhledem ke středoškolskému studiu a snaží se dosáhnout individuálního přístupu ke studentovi. Dále nabízí studentovi poradenské konzultace, odborné intervence či terapie v konkrétních oblastech. Příkladem terapií je rozvíjení školních dovedností, studijní poradenství, podpora učení, kariérové poradenství, řešení nestandardního chování studentů i rizikových situací, kompenzace či pomoc se zvládnutím domácí přípravy. Tímto ale úloha školního speciálního pedagoga nekončí. Může také připravit studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plán. Další jeho kompetencí je příprava takového studenta k maturitní zkoušce nebo práce s rodinou (Kucharská, 2013).

1.5.2 Role školního speciálního pedagoga

Je skutečně důležité, jestli je školní speciální pedagog přijímán na školu kvůli jeho skutečné potřebnosti, nebo se chce škola pouze rovnat dnešním tzv. „módním trendům.“ Činnosti školního speciálního pedagoga byly již zmíněny, ale pro připomenutí mezi ně patří například řešení čtenářské gramotnosti nebo problematika inkluzivního vzdělávání a právě kvůli těmto oblastem by měl být školní speciální pedagog na školu přijímán, ale ne vždy tomu tak bohužel je. V některých případech se chce škola pouze vyrovnat školám, které ho mají. Dalším důvodem je zapůsobení na veřejnost a hlavně na rodiče žáků, kteří si například vybrali právě tuto školu kvůli skutečnosti, že na ní působí specialista a očekávají od něj pomoc při vzdělávání pro své dítě. Takové školy nemají jasnou představu o kompetencích a činnostech školního speciálního pedagoga a on není na takové škole odborně naplněn (Kucharská, 2013).

Jiné školy si pro změnu myslí, že s příchodem školního speciálního pedagoga se jako mávnutím kouzelného proutku všechny problémy odstraní. Jsou na něj kladeny velké nároky a očekávají se nepřiměřené výsledky, což dohání k zoufalství jak vedení školy, tak školního speciálního pedagoga. Škola je zklamaná, že záměr, pro který ho přijala, není naplněn a školní speciální pedagog je frustrován velkým nátlakem a postupným opovrhováním kolegů i vedením. Ostatní pedagogičtí pracovníci si myslí, že žáka s určitým problémem předají školnímu speciálnímu pedagogovi a tímto se o něj přestávají starat a nechávají vše na něm. Ale takhle to pochopitelně nefunguje, důležitá je týmová spolupráce. Ani v tomto případě není školní speciální pedagog na škole spokojen a jeho kvality nejsou dostatečně oceněny (Kucharská, 2013).

Aby se předešlo již zmíněným, případně i jiným problémům, musí mít ředitel školy i školní speciální pedagog, jasně stanovené své nároky i očekávání. Ředitel školy musí mít jasnou představu o tom, proč chce mít právě tohoto specialistu na své škole a jestli má místo pro zapojení tohoto odborníka. Dále se doporučuje prostudovat legislativu směřovanou k dané problematice a navštívit pár škol, které již školního speciálního pedagoga mají a zeptat se na dosavadní zkušenosti, klady i zápory. Na druhé straně musí i školní speciální pedagog znát své kompetence, vědět co může škole nabídnout

a uvědomovat si i své slabé stránky. Velmi důležitá je komunikace mezi vedením a přijímaným specialistou, kompromisy i ústupky. Občas se stane, že některé věci jsou v průběhu nástupu do praxe jinak, než bylo na začátku domluveno a i s tím se musí počítat. Začlenění školního speciálního pedagoga do prostředí školy je dlouhodobý proces a může trvat i několik let, takže je důležitá trpělivost přijímaného odborníka (Kucharská, 2013).

Školní speciální pedagog je, díky své znalosti ve speciální pedagogice a v příbuzných vědách, důležitou součástí školy v rámci vytváření konceptů školy. V jeho kompetenci je například změna vzdělávacích přístupů nebo návrh na spolupráci se středisky volného času. Vedení je velmi potřebný i upozorňováním na změny v legislativě týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nabízením možnosti spolupráce s jinými odbornými pracovišti. K jeho dalším činnostem patří i realizace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřeby (Kucharská, 2013).

1.5.3 Nástup školního speciálního pedagoga do vzdělávací instituce

Přijetí školního speciálního pedagoga ostatními pedagogy je hodně ovlivněno jejich případnou zkušeností s tímto specialistou, povědomím o jeho činnostech nebo zprostředkovanými zkušenostmi o jeho působení. Tyto faktory ovlivňují jeho kladné přijetí či naopak nepřijetí kvůli vidině ohrožení nebo přítěže. V případě kladného přijetí a zbavení případných předsudků vůči školnímu speciálnímu pedagogovi v něm vidí velký přínos v oblasti metodické práce s problémovými žáky či v komunikaci s rodiči, s vedením školy nebo s ostatními odborníky. Někdy se bohužel můžeme setkat s naivními představami ostatních pracovníků spočívající v rychlé viditelnosti posunů žáků. Aby práce měla nějaký smysl a výsledek byl efektivní, tak se na žáka nesmí spěchat. Je téměř samozřejmé, že se jedná o déletrvající proces (Kucharská, 2013).

Školní speciální pedagog očekává spolupráci s učitelem. Aby mohla být spolupráce kvalitní, učitel musí být profesionista. Učitele můžeme rozlišit na učitele vnitřně profesně jisté a nejisté. Učitelé vnitřně profesně jistí dokáží ocenit spolupráci

s odborníkem, uvědomovat si své chyby, pracovat na sobě a jejich cílem je viditelný pokrok u konkrétního žáka. Až na druhém místě je jeho profesní posun. Oproti tomu učitelé vnitřně profesně nejistí, na sobě pracovat nechtějí, protože si ani sami nedokáží přiznat svoje chyby nebo nedostatky, natož je říci ještě někomu druhému. Odborník pochopitelně mnohem raději spolupracuje s prvním typem učitele (Kucharská, 2013).

Jak již bylo zmíněno, školní speciální pedagog zastává velmi často i roli učitele. Může být náročné zorientovat se, jakou roli právě zastává a umět rozlišit v danou chvíli specifika konkrétní role. Aby toho nebylo málo, občas zastává roli i výchovného poradce. V tomto případě mu překrývání rolí přinese spíše pozitiva, protože má ve všem přehled a nemůže se stát, že mu některé informace od výchovného poradce nebudou předány. Úkolem výchovného poradce je kariérové poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dokonce byly i případy, kdy školní speciální pedagog vykonával zároveň funkci zástupce ředitele školy (Kucharská, 2013).

(Kucharská, 2013) uvádí, že navázání kontaktu mezi odborníkem a žáky záleží na dvou faktorech a to na velikosti školy a snaze školního speciálního pedagoga. Pokud je škola menší a architektonicky dobře strukturovaná, dochází ke vzájemnému kontaktu mezi učiteli a žáky a vznikají tím příležitosti ke komunikaci. Pokud je škola velká, žáci se s učiteli potkávají jen zřídka a v tomhle případě hraje velkou roli angažovanost školního speciálního pedagoga. Měl by se snažit o setkávání se žáky, konverzovat s nimi a budovat si s nimi vztah. Jeho důležitým úkolem je také dítě vyslechnout, případně zvážit řešení daného problému. Nesmí se zapomínat, že mezi odborníkem a klientem jsou určité hranice, a to jak vztahové, tak časové. Odborník nemá na starosti pouze jednoho žáka, kterému se věnuje. Proto nesmí zapomínat, že je pro žáka autoritou, má omezené časové možnosti a nemůže dopustit, aby se mezi ním a žákem rozvinul kamarádský nebo dokonce rodičovský vztah. Odborník musí mít také neustále na paměti, že bohužel není všemocný a nedokáže vyřešit každý problém a nemusí být v jeho silách pomoci každému. Kdyby si takové situace bral osobně, mohl by brzy dojít k syndromu vyhoření. Důležité je držet si od žáka určitý odstup (Kucharská 2013).

Nezbytné je také zmínit, jak se vlastně žák dostane se školním speciálním pedagogem do kontaktu. Na prvním stupni základní školy je iniciativa buď na rodičích,

nebo učiteli. Učitel specialistu kontaktuje v případě podezření na problémy v motivačních, vztahových a adaptačních oblastech. Někdy za problémy stojí špatná rodinná situace, někdy dítě zlobí, když nezvládá výuku. V případě zaznamenání vzdělávacích problémů u dítěte rodiči, kontaktují školního speciálního pedagoga. Odborníka může kontaktovat i sám žák. Většinou ho navštíví díky zprostředkované zkušenosti od spolužáků nebo sám žák k němu v minulosti docházel. Po nástupu specialisty do školy, je důležité, aby žákům řekl kdo je, co dělá a kdy a kde ho najdou. Školní speciální pedagog jen nečeká, až ho někdo navštíví, ale snaží se o sobě dát vědět. Svoji činnost propaguje formou besed s rodiči nebo učiteli, kde účastníky seznámí se svými službami, případně může rozdávat letáčky nebo vyvěsí informace na web školy. Dalším způsobem propagace je sebe prezentace na třídních schůzkách nebo třídnických hodinách. Ale nejlepší reklamou je spokojenost učitelů, rodičů i žáků. Mezi jeho cíle patří i vyhledávání žáků s problémy. Bohužel se ale často stává, že kvůli malému úvazku, velkému množství práce a spoustě legislativy, nezbyvá specialistovi čas ani chuť hledat další klienty. V tomto případě je nutné ujasnit si svůj cíl, aby nedošlo k přehlížení toho podstatného (Kucharská, 2013).

Důležité také je, aby měl odborník dobrý vztah s rodiči. Dle Rabušicové (2004) existuje vidění rodiče školou třemi způsoby a to: rodič jako problém, rodič jako klient a rodič jako partner. Rodič je vnímán jako problém v případě, kdy jsou problémy žáka dávány za vinu právě rodičům, protože oni jsou jeho zákonnými zástupci a nesou za něho zodpovědnost. Opodstatnění od učitelů je takové, že rodiče se dítěti nevěnují a mají na něho málo času. Představy pedagoga jsou jasné, očekává od specialisty změnu přístupu rodičů k dítěti, což je podle něj klíč k vyřešení problému. Tento úkol pochopitelně není snadný a ne vždy je vyplněn. V případě nesplnění dochází k pochybnostem ze strany učitele o efektivnosti odborníka na škole. Rodič jako klient je vnímán tehdy, kdy je téměř jasné, že ke spolupráci a rovnoprávnému postavení školy a rodiče nikdy nedojde. Vztah je založen na principu odborník a klient, přičemž rodič jako klient má právo v případě nespokojenosti školu kdykoliv změnit. Nejlepší forma vztahu je partnerství mezi rodiči a školou, kdy dochází k toleranci obou stran, zodpovědnosti i ke spolupráci. Rodič zná své dítě z domova, specialista ze školy a díky

rovnoprávnému vztahu si mezi sebou informace o dítěti vymění. Z toho vyplívá, že opět je velmi důležitá komunikace mezi stranami.

1.5.4 Osobnostní kvality školního speciálního pedagoga

Pozice školního speciálního pedagoga není vůbec jednoduchá, žádá si komunikační dovednosti, dostatek taktu, schopnost dělat kompromisy, řešit problémy a konflikty. Velice důležitá je také osobnost školního speciálního pedagoga. I typ jeho osobnosti má vliv na úspěšnosti práce. Důležité vlastnosti školního speciálního pedagoga je umění vcítit se do druhého člověka, týmová spolupráce a umění naslouchat. Zapomínat nesmíme ani na přiměřenou sebereflexi a přiměřené sebepojetí. Nezbytnými vlastnostmi jsou i pružnost, rozmanitost, tvořivost, nezneužívat svých kompetencí, příjemné vystupování či všeobecný přehled (Kucharská, 2013).

Další důležitou vlastností, stejně jako u všech pomáhajících profesí, je proměnlivost v osobnostním nastavení i v profesních kompetencích. Školní speciální pedagog musí umět své kompetence měnit dle potřeb svých klientů. I typy rodičů jsou samozřejmě různé a jinak se budeme chovat k úzkostně naladěnému rodiči, jinak k ochrannému rodiči, jiný způsob chování zvolíme k volnomyšlenkářským typům rodičů a jiný u rodičů perfekcionista. Nejen rodiče, ale i odborníci se mezi sebou liší svými přístupy. Prvním nejednotným přístupem je direktivita. Někteří odborníci se snaží především přesvědčit rodiče o své profesionalitě a důrazně jim odříkat všechna doporučení a stanoviska. Na druhé straně jsou specialisté, pro které je důležitá rovnost vztahu a vše nechávají na domluvě s rodiči. Vzhledem k tomu, že chybovat je lidské, nebojí se přiznat svoji chybu a společně s rodiči hledají nejlepší možný způsob řešení problému pro žáka. Dále je odlišná aktivita. Každý odborník má menší či větší tempo pro vyřešení úkolu. Rozdílné jsou také hodnoty u specialistů. Někteří preferují zvládnutí úkolu, jiní budování vztahu s klientem a získání důvěry (Kucharská, 2013).

Jak již bylo několikrát zmíněno, komunikace je velmi důležitá ve všech oblastech života. Rozhovor je velmi podstatný a nesmí se zanedbávat. Během rozhovoru se zákonnými zástupci nesmíme zapomínat na základní zásady (Kucharská, 2013).

Matějček (1991) mluví o obecných, dílčích a individuálních cílech poradenství. Cílem poradenství je nabízení toho, co pomůže dítěti v jeho sociálním společenství. Základem dílčích cílů je potřebná změna v sociálním prostředí dítěte, dosažená změnou postojů a výchovných metod rodičů. Způsoby k dosažení cílů jsou různé, ale nejzákladnější při práci s rodiči je vždy rozhovor. Pokud si klademe za cíl dosáhnout změny v postojích a praktikách rodičů, musíme je naprosto respektovat jako skutečné partnery pro komunikaci. Rodič není pouze příjemce rad a doporučení, je to člověk, který o dítěti ví nejvíc, má s ním celoživotní zážitky, vzpomínky a zkušenosti. Účelnější je posilovat rodičovské kompetence, než pouze rozdávat rady. Neopominutelnou zásadou je tzv. pravda s optimistickým výhledem do budoucna. Bohužel školní speciální pedagog není vždy nositelem pouze dobrých zpráv. Se špatnou zprávou je velmi důležité zdůraznit všechna pozitiva. Optimistický výhled do budoucna dodává rodičům i žákovi motivaci při dalším snažení.

1.6 Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami

Za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami je považována osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, či sociálním, ekonomickým nebo kulturním znevýhodněním. Zdravotním postižením se rozumí postižení rozumové, tělesné, dále smyslové vady (vadu sluchu, řeči), vady řeči, vývojové poruchy chování nebo učení a autismus. Pochopitelně se do této skupiny řadí i kombinované postižení. Zdravotním znevýhodněním se rozumí jakékoliv zdravotní omezení, které způsobuje poruchy chování a učení a je třeba na to přihlížet v edukačním procesu (Vališová, 2007).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají možnost využívat vyrovnávací a podpůrná opatření. Rozdíl mezi podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními spočívá pouze v tom, komu jsou opatření poskytována. Vyrovnávací opatření se poskytují jedincům se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Pro zdravotně postižené jedince jsou podpůrná opatření. Jedinci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním mají

možnost využívat tato vyrovnávací opatření: pedagogické metody a postupy uplatňující se podle potřeb jedince, individuální zacházení v oblasti výuky, poradenské služby školy a školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga. Pro jedince se zdravotním postižením jsou k dispozici tato podpůrná opatření: předměty speciálně-pedagogické péče, možnost užití speciálních metod a postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, služby pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě. Jedinci mimořádně nadaní mají možnost využít tato podpůrná opatření: pedagogicko-psychologické služby nebo využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání či didaktických materiálů (Kucharská, 2013).

1.7 Specifické vývojové poruchy

Čeští odborní autoři se zatím neshodli na jednotném označení pro specifické vývojové poruchy. V literatuře můžeme pro tyto poruchy najít názvy jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo již zmiňované specifické vývojové poruchy (Pokorná, 2001). Jedná se o poruchy v osvojování trivia (čtení, psaní, počítání) u jedinců, jejichž IQ je při nejmenším průměrné. Tyto poruchy se často objevují i u jedinců s nadprůměrnou inteligencí (Slowík, 2007).

Příčina těchto poruch rozhodně nespočívá v nedostatečné snaze dítěte, zanedbávání dítěte ze strany rodičů nebo v nespolupráci dítěte spočívající v neochotě se něco naučit. Tyto problémy se nejčastěji objevují u dětí s průměrnou až nadprůměrnou hodnotou IQ. Příčinou tedy může být lehká mozková dysfunkce, genetické faktory a některé případy zatím zůstávají nejasnými (Slowík, 2007).

K diagnostice těchto poruch učení dochází na začátku školní docházky, kdy si učitel všimá rozdílů při výkonech u těchto jedinců s porovnáním s výkony ostatních dětí. Odbornou diagnostiku ale může provést pedagogicko-psychologická poradna, která zjišťuje hodnotu IQ, vliv dědičných dispozic a úroveň školních znalostí. Dále provede vyšetření laterality a může zjistit i sebepojetí dítěte (Slowík, 2007).

Mezi vývojové poruchy můžeme řadit dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii (Slowík, 2007). Nejznámější ze všech je dyslexie, tedy porucha čtení. Mluvíme-li o dysgrafii, jedná se o poruchu v oblasti psaní. Jedinci trpící dysortografií, mají problém s pravopisem (Zelinková, 2015). Dyskalkulie je porucha v oblasti matematických schopností, tzn. špatné porozumění číslům, množství, desítkové soustavě (Krejčová, 2014). Při dyspraxii jedinec trpí poruchou v oblasti plánování a provádění volných pohybů. Pokud má jedinec problém s osvojováním hudebních dovedností, mluvíme o dysmúzii. Dyspinxie je porucha v oblasti kreslení (Zelinková, 2015).

1.7.1 Náprava poruch učení

Díky plasticitě mozku je téměř nejúčinnější začít s nápravou v mladším školním věku. V tomto období často dochází k výraznému zlepšení. Ale o nápravu se pochopitelně můžeme pokoušet i ve starším školním věku a dokonce i v dospělosti. Ve starším školním věku je důležitým faktorem při nápravě pomoc jak ze strany rodičů, tak i ze strany učitelů, stupeň poruchy a odborná péče. Při nápravě poruch učení se využívají různé techniky (slabikování, společné čtení, obtahování) a různé pomůcky (čtecí okýnka, bzučáky pro zdůrazňování délky slabik). Během školní docházky je třeba brát zřetel na individualitu každého znevýhodněného jedince a zohlednit pomalejší vypracování některých zadaných úkolů. Rozhodně ale takovému jedinci nesnižujeme nároky (Kocurová, 2002).

1.8 Poruchy chování a jejich dělení

Jak již bylo zmíněno, školní speciální pedagog má na starosti i jedince s poruchami chování. Poruchami chování se v rámci speciální pedagogiky zabývá etopedie. Jde o problémové přizpůsobení se jedince do běžného sociálního prostředí a neakceptaci autorit a pravidel. Příčin této poruchy je několik, například vliv vrstevníků, špatná výchova, málo podnětné rodinné prostředí, ale příčinou může být i psychické onemocnění. Příčiny poruch chování můžeme rozdělit na tři oblasti. Predisponující, socializační a provokující. Predisponující příčinu jedinec vlastně nemůže ovlivnit, jelikož jde např. o pohlaví či genetické faktory. Socializační příčiny ovlivňují vrstevníci, rodina, škola atd. Za provokující příčiny jsou odpovědni ve vývoji různé krizové věkové období, kterými může být například puberta. Tyto příčiny se převážně neobjevují samostatně, ale dochází ke kombinaci (Kocourková, 2002).

Mezi nejčastější poruchy chování patří zlozvyky, lži, krádeže, záškoláctví, agresivita, šikana, závislosti, gamblerství, sexuální deviace i sebevražedné chování (Slowík, 2007).

Dělení poruch chování

Poruchy chování můžeme dělit do několika kategorií: podle vlivu na socializaci jedince, podle příčin, agresivity, stupně společenské závažnosti a podle věku. Podle vlivu na socializaci jedince dále dělíme na socializované a nesocializované poruchy. Při socializované poruše má jedinec odpovídající vazby k rodině i k ostatním. Kdežto u nesocializovaných poruch nějaké silnější vazby převážně k vrstevníkům jsou narušené nebo chybí. Podle příčin také dále dělíme na psychologicky a sociálně podmíněné poruchy. Psychologicky podmíněné poruchy závisí na psychických onemocněních a na sociálně podmíněné poruchy má vliv sociální prostředí. Podle agresivity dělíme pouze na agresivní a neagresivní poruchy. Podle stupně společenské závažnosti

rozlišujeme disociální, asociální a antisociální chování. Mezi příklad disociálního chování patří lži nebo zlozvyky. Nejedná se o nic závažného a jde to různými psychologickými metodami odstranit. U asociálního chování už dochází k závislostem či záškoláctví, které běžné pedagogické postupy nevyřeší. Nejtěžším stupněm je antisociální chování, kdy dochází k záměrnému nedodržování a porušování zákonů. Příkladem toho jsou krádeže nebo vraždy. Posledním dělením je podle věku, které opět dále dělíme na děti, mladistvé a dospělé. Dítětem se rozumí osoba od šesti do jedenácti let a patří sem dětská delikvence. Mladiství jsou v rozmezí od patnácti do osmnácti let. Tato skupina zahrnuje kriminalitu mladistvých vlivem sociálních změn či puberty. A dospělí jsou nad osmnáct let a spadá sem kriminalita dospělých (Slowík, 2007).

1.8.1 Lhaní

Lhaní dělíme na smyšlenku, bájnou a pravou lež. Tyto kategorie je důležité od sebe rozlišovat, protože ne všechno nepravého, co dítě řekne, můžeme označit jako lež. Nejčastějším typem lži, který se vyskytuje a u dětí předškolního věku, je smyšlenka. V tomto případě dítě záměrně nelže, pouze své představy nebo sny bere jako skutečný fakt. Bájnou lež používají děti v případě, kdy na sebe chtějí upoutat pozornost. Tento typ lži se objevuje u dětí kolem desátého roku života. Lež, která je vědomá a záměrná nazýváme pravou. Ta přichází ve věku, kdy už jsme schopni rozeznat pravou lež od bájnou. Touto lží se snažíme něco získat, něčemu uniknout nebo ji využíváme k manipulaci (Martínek, 2009).

1.8.2 Krádeže

I krádež můžeme dělit a to na nepravou a pravou. V předškolních letech se u dětí často stává, že jejich kamarád má hračku, která se jim líbí a ony jí za každou cenu musí mít. Takové případy nenazýváme krádeží, protože nejsou plánované ani promyšlené. Při plánovaném odcizení věci a uvědomování si důsledků, mluvíme o pravé krádeži.

Často se stává, že dítě díky výchově nebere krádež jako něco špatného, ale jako něco, co rodině pomůže (Martínek, 2009).

1.8.3 Záškoláctví

„Záškoláctví je úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku (Martínek, 2009, s. 97).“ Rozlišujeme záškoláctví impulzivního charakteru a záškoláctví účelové, plánované. Impulzivní záškoláctví je neplánované, dítě odchod ze školy naplánovaný nemá. Buď ho napadne během vyučování odejít, nebo do školy vůbec nepřijde. Na rozdíl od toho, účelové záškoláctví plánované je. Žák ví, že bude odcházet ze školy a má to delší dobu promyšlené. Odchodem, případně nepříchodem do školy, se chce žák vyhnout například zkoušení, nezajímavému předmětu či nepříjemnému učiteli. Mezi příčiny záškoláctví patří negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí nebo trávení volného času a vliv party. Ve škole stráví dítě velkou část svého života, takže základem pro klidné a přínosné studium je pozitivní vztah ke škole. Negativní vztah ke škole může být způsoben například vysokými nároky na žáky, vyvolávání pocitu méněcennosti, špatnými vztahy s učiteli a v neposlední řadě špatné vztahy se spolužáky, z čehož může vzniknout i šikana. Další příčinou je vliv rodinného prostředí. Rodina se podílí na utváření naší osobnosti a náš životní styl je ovlivněný výchovou. Při příliš tvrdé a autoritativní výchově trpí děti komplexem méněcennosti a bojí se, že nic neumí a nic nezvládnou. To může být jedním z důvodů, proč se vyhýbají škole. Myslí si, že jsou neschopní a nechtějí se ztrapnit před ostatními. Dalším z důvodů může být strach z fyzického potrestání za špatnou známku. Poslední příčinou je trávení volného času, který má pro žáky velký význam. V prvních letech života je pro nás nejdůležitější rodina, ve straším věku pro nás má velký význam parta a snaha se někam začlenit. Někdy mohou být požadavky party pro začlenění právě nechození do školy, často to bývají také experimenty s alkoholem, kouřením nebo drogami (Martínek, 2009).

1.8.4 Šikana

Za šikanu je považováno úmyslné a často opakované ubližování, případně týrání spolužáka se zapojením manipulace a agrese. Při šikaně jsou naplňovány tyto základní podmínky: převaha síly nad obětí, útok je oběti nepříjemný a útok může mít krátkodobé i dlouhodobé trvání. Převahou síly nad obětí není myšlena pouze fyzická síla, ale i psychická. Iniciátor šikany si záměrně vybírá psychicky slabší jedince. Ve škole si děti často dávají nějaké přezdívky, které se ostatním ne vždy líbí. V některých případech dítě dostane přezdívku a je na ní pyšné, jinému dítěti pro změnu třída přisoudí urážlivou přezdívku, která se mu pochopitelně nelíbí. V těchto případech hovoříme o útoku, který je oběti nepříjemný. Celá třída se dítěti za přezdívku posmívá a on je z toho nešťasten (Martínek, 2009).

Šikana může mít několik stádií a to: ostrakismus, fyzická agrese a psychická manipulace, vytvoření jádra, vytváření norem a totalita. Ostrakismus označujeme jako první fázi šikany, ve kterém nedochází k fyzickému ubližování. V této fázi je oběť vyřazena z kolektivu, nikdo se s ní nebaví, neodpovídá a je terčem pomluv. Tento způsob šikany se nejčastěji objevuje mezi děvčaty. Pro tuto fázi jsou charakteristické nehezké SMS, vysmívání, urážení rodiny oběti nebo urážky. Fyzická agrese a psychická manipulace často navazuje na ostrakismus, tzn. oběť má za sebou už fázi ostrakismu. Tato fáze často nastává, když se třída, respektive agresor vystavuje nějakému psychickému napětí, například v období testů nebo zkoušení. V tomto případě si agresor potřebuje vybit svůj vztek na oběti. Také si chce agresor zlepšit náladu, takže nutí oběť napodobovat různé animované postavy nebo jí bere peníze. Další stádium je vytvoření jádra, které nastává, pokud již v předchozí fázi nezasáhnou vyučující. Agresor si myslí, že se mu nic nestane a že si může dělat, co chce. K agresorovi se přidává zbytek třídy a oběť je sama proti všem. Ve stádiu vytváření norem je oběť tak nešťastná a bezradná, že se její myšlení úplně změní. Šikanování bere jako běžný stav a nesnaží se tomu bránit. Naopak se snaží agresorům zavděčit a bere je jako kamarády. V této fázi se agresor k oběti chová naprosto nedůstojně, nutí jí lízat prkénko u záchodu, míří na ní pistolí nebo jí nutí vypít moč. Agresoři nemají žádné zábrany a ničeho se nebojí, řešení

v této fázi má na starost policie České republiky. Totalita je posledním stádiem šikany. Vyučující již nemá v takové třídě žádné slovo, všichni, včetně oběti, poslouchají agresora a ten vládne celé třídě. Tato fáze je téměř neřešitelná. Doporučuje se psychiatrická pomoc a rozpuštění celého kolektivu (Martínek, 2009).

1.8.5 Závislosti

Typický znak pro závislost je stav, kdy jedinec nedokáže kontrolovat své chování. V dřívějších dobách se mluvilo převážně o závislostech na drogách a alkoholu. V dnešní době se rozšiřuje závislost na hracích automatech, sledování televize či na hubnutí. Nejrozšířenější ale je již zmíněná závislost na drogách a alkoholu (Mühlpachr, 2008).

Drogy

Za drogu je považována přírodní či syntetická látka, která má psychotropní účinek a obsahuje potencionální závislost, tzn. vyvolává závislost. Psychotropní účinek působí na naši psychiku a způsobuje nestandardní vnímání reality (Presl, 1995).

Dle Nešpora (s. 56, 1994), je droga „*každá chemická nebo přírodní látka, která mění duševní stav člověka a ovlivňuje jeho myšlení, cítění anebo jednání.*“

Drogy můžeme rozdělit do několika skupin. První skupinou jsou drogy, které jsou ve společnosti tolerované a netolerované. Mezi tolerované drogy řadíme tabák a alkohol. Dalším základním dělením jsou drogy měkké a tvrdé. Mezi měkké drogy řadíme např. opět tabák a alkohol, kávu, marihuanu nebo hašiš. K tvrdým drogám patří např. heroin, kokain (Stibůrek 1999). Nejčastější drogy, které se u nás vyskytují, jsou drogy konopné, tzn. konopí a marihuana (Nešpor, 2001).

Alkohol

Jednoduše pronikající chemická látka k orgánům i do mozku je označována za alkohol. Společně s tabákem či marihuanou můžeme alkohol označit za průchozí

drogy. Znamená to, že mladiství u těchto látek nezůstanou a pokračují k užívání nebezpečnějších látek. Alkohol znamená pro mladistvé daleko větší riziko než pro dospělé. Mladiství mají menší váhu a jejich játra neodbourávají alkohol v takové míře, jako u dospělých. To bývá důvodem otrav. Dětem a mladistvým stačí podstatně méně alkoholu než dospělému a dojde k otravě. I hranici vzniku závislosti mají mladiství posunutou. Opět stačí malé množství a vytvoří si na alkoholu závislost. Ne nadarmo je u nás stanovena hranice pro konzumaci alkoholu na 18 let, ale jak je známé, není tato hranice velmi často dodržována. Mladiství se chtějí vytáhnout před kamarády a vůbec neví, co jim tato látka může způsobit (Nešpor, 1994).

Train (2001) napsal zásady, které dodržovat při práci s jedinci s poruchami chování, a to: spolupráce, opakovat pokyny, dítě hodně chválit, předpokládat problémy, které mohou nastat, znázornit a dodržovat pravidla, dodržovat předem stanovený časový harmonogram a dopřát mu odpočinek.

2 Praktická část

2.1 Cíle práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakou roli má školní speciální pedagog v sekundárním vzdělávání, jaký je jeho význam a jestli ho střední školy potřebují. Vycházela jsem z přesvědčení, že jsou všichni dostatečně informovaní o náplni práce školního speciálního pedagoga v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Dále jsem chtěla zjistit, jestli školní speciální pedagog vykonává činnosti, které spadají pod jeho kompetence. Pro získání informací o jeho významu a potřebnosti mi bylo k dispozici vedení na šetřených středních školách a ostatní pedagogičtí pracovníci.

2.2 Výzkumné otázky

- 1) Má školní speciální pedagog své opodstatněné místo na středních školách?
- 2) Jaký je hlavní důvod jeho působení/nepůsobení na školách?

Připravené otázky k dosažení cíle jsou uvedeny v příloze.

2.3 Metodika

2.3.1 Metody a techniky

Bakalářská práce je zpracována formou kvalitativního šetření. Díky této pružné metodě se mohou v průběhu šetření vytvářet nové otázky (Hendl, 2012). Metoda získání informací bude polostrukturovaný rozhovor. Výhodou tohoto typu rozhovoru je možnost střídání otázek v průběhu rozhovoru dle potřeby (Miovský, 2006). Rozhovor byl uskutečněn s vedením na šetřených středních školách, pedagogickými pracovníky, s výchovnými poradci a metodiky prevence. Jedním z respondentů byla

i speciální pedagožka z pedagogicko-psychologické poradny. S respondenty jsme se domluvili na anonymním zpracování jejich výpovědí. Veškeré informace budou sloužit pouze mé bakalářské práci.

2.3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládá ze třinácti respondentů, působící v různých sekundárních institucích západočeského a jihočeského regionu. Další respondentem je členka pedagogicko-psychologické poradny. Šetření se tedy zúčastnili:

1. čtyři členové střední odborné školy v západočeském regionu,
2. tři členové středního odborného učiliště v západočeském regionu,
3. tři členové gymnázia v jihočeském regionu,
4. tři členové střední integrované školy v jihočeském regionu,
5. jedna členka pedagogicko-psychologické poradny v západočeském regionu.

Mým původním plánem bylo vést rozhovor s vedením šetřených škol, školními speciálními pedagogy a běžnými pedagogy. Vzhledem k tomu, že jsem nenašla školního speciálního pedagoga, který by působil v sekundárním vzdělávání, tento plán jsem nemohla zrealizovat. Nebylo ale potřeba účastníky šetření příliš měnit. Místo školního speciálního pedagoga jsem vedla rozhovor s výchovnými poradci, případně s metodiky prevence. Všichni účastníci byli seznámeni s tématem mé bakalářské práce. Pro ověření, zda by zda má nebo nemá školní speciální pedagog v rámci sekundárního vzdělání své opodstatněné místo, rozhovor jsem provedla i s odborníkem, tedy se speciálním pedagogem z pedagogicko-psychologické poradny.

2.3.3 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v průběhu března 2016 přímo na šetřených středních školách v západočeském a jihočeském regionu. Byl realizován mimo pracovní dobu pracovníků, aby nezasahoval do chodu zařízení. Rozhovory probíhaly v kabinetech zúčastněných,

kde jsme byli s respondenty sami, a nikdo nás nemohl rušit. Na začátku dubna jsem ještě zrealizovala rozhovor se speciální pedagožkou z pedagogicko-psychologické poradny. Důvodem byl názor odborníka na roli školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání za důležitou.

Při hledání vhodných škol, na kterých lze provést šetření, aby byl můj cíl naplněn, mi pomohl internet. Kontaktování různých škol, zda u nich školní speciální pedagog působí, by bylo velice časově neefektivní. Proto jsem navštívila několik webových stránek, kde jsem si v obsazení školy vyhledala, zda škola splňuje mnou nastavená kritéria. Po přehodnocení mých původních plánů, je splňovala každá škola, protože výchovného poradce jsem našla na všech stránkách. Někdy nebylo ani nutné školy hledat na internetu. Někteří pedagogové byli tak ochotní, že mi při našem setkání dali kontakt na další školu, kde lze také šetření provést. Ale je dobré zmínit, že všichni dotazovaní nebyli tak milí a ochotní. Většina účastníků se ke mně ale chovala přívětivě. Respondenty jsem nejprve kontaktovala emailem, ale odpovědi jsem nedostala. Po této zkušenosti jsem zvolila osobní kontakt. Ze sedmnácti oslovených respondentů, jsem ze čtrnácti vedla rozhovor. Délka rozhovoru byla individuální, v průměru trvala zhruba patnáct až dvacet minut. Při každém rozhovoru jsem dostala souhlas k použití diktafonu. Respondentům jsem pokládala předem připravené otázky, ale samozřejmě jsem v případě potřeby nechala rozhovor volně plynout. Ačkoli se většina dotázaných snažila mi co nejvíce pomoci, některé odpovědi byli opravdu stručné.

2.4 Vlastní výzkum

Respondent 1

Pozice: ředitelka střední odborné školy v západočeském regionu

Věk: 55 let

Paní ředitelka uvedla, že na této škole školní speciální pedagog nepůsobí. Důvodem je nedostatek finančních prostředků. K řešení úkolů školního speciálního pedagoga škole naprosto stačí výchovný poradce, případně metodik prevence, kteří zde působí. Dle slov paní ředitelky o školního speciálního pedagoga nestojí. Jsou spokojení s výchovným poradcem, který splňuje jejich očekávání a plní spolu s metodikem prevence činnosti školního speciálního pedagoga. Při rozhovoru bylo patrné, že o školního speciálního pedagoga zájem opravdu nemá. Na otázku, jestli by ho na škole uvítala, kdyby bylo dostatek finančních prostředků, mi odpověděla: „*Co by tady ten školní speciální pedagog dělal? Když žák potřebuje papír, tak by ho stejně poslal do pedagogicko-psychologické poradny nebo do speciálně-pedagogického centra. A on? On řeší to, co má na starosti výchovný poradce. Stejně k veškerému oficiálnímu vyjádření nemá právo, vždy se potřebuje razítko. Takže pro nás by tato funkce neměla smysl a neříkám to jen proto, že na něj nejsou peníze.*“

Respondent 2

Pozice: výchovná poradkyně na střední škole v západočeském regionu

Věk: 38 let

Výchovná poradkyně uvedla, že v současné době zde studuje 240 studentů, z toho 29 žáků má individuální vzdělávací plán a 11 žáků má tzv. seznámení se zprávou. To je pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale jejich porucha není taková, aby měli individuální vzdělávací plán, ale učitelé by je měli do určité míry zohledňovat.

Svou roli považuje za přínosnou. Poskytuje pomoc a podporu žákům po celou dobu studia, někdy i po jeho konci. Dále poskytuje pomoc při obtížích při studiu, při osobních nebo rodinných obtížích, konfliktech se spolužáky a kariérové poradenství. Je členkou výchovné komise školy, zajišťuje udržování vztahů s různými institucemi

a organizacemi (úřad práce, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum, základní školy, vysoké školy). Organizuje adaptační kurzy pro studenty školy, rozmanitými formami prezentuje školu dětem na základních školách. Mezi další činnosti patří pomoc kolegům i vedení školy při řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků. I ostatní pedagogické pracovníky podporuje při práci se studenty. *„Kolegy seznamuji se speciálními vzdělávacími potřebami určených žáků, pomáhám jim při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, konzultujeme spolu pokroky, popř. přetrvávající obtíže studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Kolegové se mnou konzultují i problémy při práci se třídou, popř. s problémovými studenty“*. Výchovná poradkyně uplatňuje se studenty i pedagogy partnerský přístup. Zakládá si na dobrém vztahu se studenty. Je pro ni důležité, aby neměli strach za ní kdykoli přijít. *„Ať už v případě pomoci, rady, řešení nějaké obtížné situace. Samozřejmě, pokud řešíme kázeňské problémy, po kterých následují sankce, nejsem u studentů moc oblíbená.“* Studenty motivuje pozitivním přístupem, otevřeností, vstřícností a časovou flexibilitou.

Z odpovědí je patrné, že svou práci má opravdu ráda. *„Tato práce mě maximálně naplňuje. Mám možnost pomoci studentům i kolegům, kteří mají problém, ulehčit jim nějakou obtížnou situaci či zprostředkovat vzájemné porozumění.“* Velkým mínusem této práce je pro výchovnou poradkyni náročná administrativa, díky které se studentům nemůže věnovat v takové míře, ve které by chtěla. S tím je spojena také velká časová náročnost. Poradkyně se obává syndromu vyhoření. *„Velkým záporem na této práci je mé emoční vypětí z důvodu angažování se v problémech klientů, někdy také bezmocnost, pokud některá ze stran nechce, nebo nemůže řešit situaci.“* I přes svoji velkou časovou vytíženost by ale chtěla rozšířit svoji práci s celými třídami, dát větší prostor kariérovému poradenství, včetně zohlednění potřeb žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Jako hlavní cíl si momentálně klade zvládnout změny vyplývající z nové Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

I vzhledem k velké časové vytíženosti a faktu, že žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole stále přibývá, školní speciální pedagog se poradkyní nejeví jako

přínosný. „Jeho stálá přítomnost na střední odborné škole, na které jsou vzdělávací obory s maturitou, a s tím spojené předpoklady schopnosti žáků na určité úrovni, není zatím potřeba. A když by byla nutnost ho na škole mít, jako přínos bych viděla spolupráci formou konzultací a metodické podpory, například jeho přítomností na škole jednou měsíčně.“

Respondent 3

Pozice: metodička prevence na střední odborné škole v západočeském regionu

Věk: 35 let

Náplní její práce je prevence poruch chování, tzn. kouření, lhaní, krádeže, alkohol, šikana. „Snažím se, aby žáci nekouřili před školou, ale až o kus dál apod. Jsem tady jediná na celou školu a nemám na to vyčleněnou ani hodinu z úvazku. Takže veškeré besedy co připravuji, dělám ve svém volnu a zcela zadarmo.“ Mezi nejčastější problémy, které zde metodička prevence řeší, jsou záškoláctví a kouření. Co se týká spolupráce mezi metodičkou a žáky, je to individuální. Většina žáků se ale snaží spolupracovat, někteří si jen vyslechnou rady a myslí si své. Dotázaná se ale snaží s nimi vycházet kamarádsky. „Třeba při hodině se jich narovinu zeptám, kdo byl někdy za školou. Vždycky se najde někdo, kdo se přihlásí a řekne, že ne. Tak mu řeknu, ať nekecá, že to udělal každý. A on mi odpoví, že fakt ne. Tak se ho zeptám, jestli ani nikdy mamince neřekl, že je mu strašně špatně a že nemůže jít do školy a na to už kývne. Tak mu vysvětlím, že i to je druh záškoláctví. Takže ve finále za školou byl někdy každý“. Zkonstatovala, že všichni žáci, které učí, už mají vytvořenou osobnost a na nějakou výchovu už je bohužel pozdě. Limitujícím faktorem pro ni je fakt, že vše začíná v rodině. Takže pokud to tam nefunguje, ona s nimi ve škole těžko něco může udělat.

Ani metodička prevence o školního speciálního pedagoga neprojevila zájem. „Školní speciální pedagog? Co by dělal ještě jiného? Maximálně by jim dal nějaký papír. Já a výchovný poradce na to vystačíme. Máme to rozdělený, já mám na starost ty prevence a ona děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Stejně na to nejsou peníze a byl by nám asi k ničemu. Myslím, že stejná pomoc a podpora, která se mu dostává od

nás, by mu byla poskytnutá i školním speciálním pedagogem“. Komunikace na celé škole je dobře provázaná. Metodička spolupracuje s vedením, s výchovným poradcem, s ostatními kolegy, případně i s rodiči. Je přesvědčená o tom, že komunikace mezi lidmi je velmi důležitá. Každý člověk na stejnou věc nahlíží jinak, tak je důležité mezi sebou sdílet své postřehy.

Respondent 4

Pozice: pedagožka na střední odborné škole v západočeském regionu

Věk: 32 let

Pedagožka je spokojená s výchovným poradcem na škole. *„Bez něho si to nedokáží představit. Vše by bylo jen na třídních“.* Dle jejich slov děti s různými problémy přibývá, takže rozhodně důležití jsou. S podporou od výchovného poradce při práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je spokojena. I když by samozřejmě uvítala častější schůzky, ale chápe jeho pracovní vytížení. Když ale nastane problém s některým z žáků, účastní se výchovný poradce jednání a snaží se spolu s vedením, třídním učitelem a rodiči najít nějaké řešení. Výchovný poradce zná skoro všechny žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, tak dokáže poradit. V praxi to znamená, že se pedagožka s výchovným poradcem sejde, vysvětlí situaci a společně hledají řešení, které bohužel ne vždy najdou. Na komunikaci s výchovným poradcem si nestěžuje, naopak. Učí hodně žáků, kteří mají nějaké problémy, takže spolu něco řeší každý týden. Obvykle se jedná pořád o ty samé děti, takže se dá dobře sledovat, zda se žák posouvá kupředu, či zda stagnuje. O funkci školního speciálního pedagoga povědomí má. *„Myslím si, že školní speciální pedagog řeší problémy žáků s výukou a chováním, což znamená, že tuto práci na škole dělá právě výchovný poradce, i když školní speciální pedagog by se více zaměřoval na postižené žáky“.* O jeho přítomnost na škole ale nestojí. Více by uvítala školního psychologa, kterého škola také nemá. *„Nicméně kdokoli, kdo se bude věnovat žákům a umožní tak učitelům se více soustředit na vyučování a přípravu, by byl vítán. Obvykle to dopadá tak, že aktuální problémy např. s autisty řeším o volných hodinách, přestávkách, tedy kdy to jde a ne vždy mám tolik času,*

kolik v daný moment to dítě potřebuje. Řešit vše po vyučování nelze, někdy je nutný okamžitý zásah“.

Respondent 5

Pozice: ředitelka střední integrované školy v jihočeském kraji

Věk: 64 let

Ani na této škole školní speciální pedagog nepůsobí. Jeho úkoly plní výchovný poradce. Dle slov paní ředitelky školní speciální pedagog do této doby nebyl ani potřeba, protože děti neměly až takové problémy, které by musel řešit školní speciální pedagog. Doposud to s přehledem zvládal výchovný poradce. Teď se ale razantně zvyšuje počet dětí, kde je výchova dost liberální a zvedl se i počet handicapovaných dětí. *„Dřív se u nás na škole vyskytovala maximálně lehká mozková dysfunkce, jako například dysgrafie nebo dysortografie, ale rozhodně nebyly poruchy učení v tak hojném počtu, jako teď. Přibývá i hodně jedinců s ADHD. A výchovný poradce na péči o tyto jedince nestačí.“* O školního speciálního pedagoga zájem rozhodně má, ale upřednostňuje školní psychologa, který by měl podle jejího názoru být v každé škole. *„Psycholog by měl být na celý úvazek, aby mohl pracovat s dětmi, se třídou, s třídním učitelem i ostatními učiteli.“* Školního speciálního pedagoga ale také škola postrádá. *„My rozpoznáme, že dítě má poruchu autistického spektra, ale zkušenost s prací s tímto jedincem nemáme a dost nám chybí. Trvá nám delší dobu, než vyzkoušíme, jak na něj a jak s ním pracovat. Každý je jiný a na každého platí něco jiného. Školní speciální pedagog má zkušenosti s jedinci se speciálním vadami a přesně ví, jak pracovat s takovými dětmi, jak spolupracovat s ostatními kolegy a umí je připravit na výchovu těchto jedinců“* Ideální se pro školu jeví mít oba tyto odborníky – psychologa i školního speciálního pedagoga.

Pro školu se jeví spolupráce a komunikace s rodiči, pedagogy i žáky velmi důležitá. To by bylo jedno z hlavních kritérií, které by od psychologa nebo školního speciálního pedagoga požadovala. Na škole je provázaná komunikace mezi výchovným poradcem s třídními učiteli, s ostatním pedagogickým sborem i s rodiči. *„Komunikace ale občas ztroskotá na tom, že ne každý pedagog umí přiznat, že něco nezvládá a říct, že*

udělal chybu, a požádat o pomoc. Ale jak říkám, vše se dá řešit. Jen se musí chtít a komunikovat mezi sebou.“ Výchovný poradce je na škole velmi vytížený, má hodně práce. Podle žáků na škole má snížený úvazek. *„Výchovný poradce by měl dle mého názoru mít vždy snížený úvazek, i když je méně dětí. Kolikrát ho potřebují i učitelé, nebo rodiče. Jak jsem již zmínila, je to velmi důležitá funkce na škole. Podstatné je, aby byl vzdělaný a byl k dětem empatický. Aby se k žákům choval hezky, oni ho měli rádi a měli v něm důvěru. Základem je, aby se mu nebáli s něčím svěřit.“* Paní ředitelka zkonstatovala, že handicapované žáky na škole měly už dávno před tím, než se začalo mluvit o inkluzi. Na jejich škole studovali žáci se zbytky sluchu či zraku a pomocí výchovného poradce se vyučili. Pochopitelně za předpokladu, že se školou spolupracovali i rodiče. Za důležité paní ředitelka považuje, aby o vadě u konkrétního žáka věděli i spolužáci a výchovný poradce je na to uměl připravit. *Sice už jsem to párkrát zmínila, ale ještě to na závěr zopakuji. Na školního psychologa, ani školního speciálního pedagoga bohužel nemáme finanční prostředky. Ale počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bude narůstat, a my bychom o již zmiňované specialisty měli opravdu zájem. Ministerstvo by se mělo zamyslet, a školního speciálního pedagoga nebo psychologa by mělo škole zaplatit. U dětí s poruchami je nesmírně důležité nepromarnit dobu přípravy, později už se to velmi těžko dohání.“*

Respondent 6

Pozice: výchovná poradkyně na střední integrované školy v jihočeském kraji

Věk: 38 let

Výchovná poradkyně uvádí, že přesné kompetence školního speciálního pedagoga nezná, ale myslí si, že má na starosti jedince se speciálními potřebami. Jeho roli na škole nepovažuje za přínosnou, ale jeho působení se rovněž nebrání. Dle jejího názoru patří spíše na školy zřízené pro jedince s různými vadami. *„Pravdou je, že máme na škole poměrně dost žáků, které mají specifické vzdělávací potřeby nebo nějaký druh postižení. Ale tyto jedinci dle mého patří do speciálních škol. Myslím si, že tyto děti mezi zdravými nemůžou nikdy vyniknout. Nemyslím to špatně, ale je mi jich líto. Nemůžou být*

nikdy nejlepší a může docházet i k šikaně. Ale když se nad tím zamyslím, až dojde k inkluzi, školní speciální pedagog asi bude potřeba.“

Žákům s postižením nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřeby se ale snaží pomáhat a připravit jim podmínky ke vzdělávání. *„Mám opravdu hodně práce a často nestíhám. Ale tato práce mě maximálně naplňuje a velmi mě baví, takže si to vlastně užívám.“* Mimo jiné řeší i výchovné problémy či poruchy chování. Momentálně se zabývá záškoláctvím a více šikanou. Kvůli velké míře záškoláctví musela škola provést i některá opatření. S tím, že žák nepřijde do školy, škola nic neudělá. Ale může zamezit odchodům v průběhu dne. Při odchodu ze školy si u vrátnice musí žák odkódovat svou průkazku a paní vrátná na displeji pozná, zda už má po vyučování, či ne. V případě odchodu kvůli lékaři musí donést omluvenku od rodičů. Co se týká šikany, ta v poslední době dle výchovné poradkyně patrně narůstá. *„Jedinci s výraznou osobností si vždy najdou nějakého obětího beránka a tomu znepríjemňují život. Co mě překvapuje je to, že to řeším hlavně u holek. Většinou to dělají děti lépe situovaných rodičů, jelikož si myslí, že můžou vše. Já nevím, jestli si ty holky mezi sebou něco závidí, nechápu to. Minulý měsíc jsem dokonce řešila případ, kdy skupinka holek zmlátila před školou spolužačku.“* Ačkoli má poradkyně svou práci moc ráda, tyto problémy jí velmi trápí a neumí si s nimi poradit. I když součinnost s rodiči i s kolegy uvádí jako nejdůležitější, ne vždy se tomu tak stane. Často se rodiče o děti s výchovnými problémy nezajímají, nedochází na schůzky a často ani neberou telefony. Takže ani neví, co jejich dítě provedlo. *„Ano, já jim můžu napsat poznámku, ale jak poznám, že to ty rodiče opravdu viděli? Žáci umí podpisy rodičů úplně s přehledem. Dopisy o podmíněném vyloučení také nezabírají a snížený stupeň z chování už vůbec ne.“*

Respondent 7

Pozice: pedagožka na střední integrované škole v jihočeském kraji

Věk: 35 let

Pedagožka je šťastná za výchovného poradce, kterého na škole mají. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají spoustu, a dle jejich slov, díky inkluzi se aktuální počet ještě podstatně navýší. Dle slov pedagožky, výchovný poradce na této

škole učitele při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami maximálně podporuje. Ani na komunikaci si rozhodně stěžovat nemůže. Výchovný poradce s ní sdílí jeden kabinet, takže není problém s ním kdykoliv cokoliv zkontrolovat. S jeho prací je spokojena, jelikož ví, že se výchovný poradce snaží, aby se i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami se u nich na škole cítili co nejlépe a pomáhá jim v jejich těžkých chvílích. Na otázku, zda ví, kdo je školní speciální pedagog, mi bylo odpovězeno: „*Myslím, že vím. Dle mého názoru nedělá o moc víc, než výchovný poradce a školní metodik prevence*“. Z tohoto důvodu o jeho přítomnost nestojí, ale zároveň se tomu ani nebrání.

Respondent 8

Pozice: ředitelka středního odborného učiliště v západočeském regionu

Věk: 62 let

Na této škole školní speciální pedagog nepůsobí, dle slov paní ředitelky, místo něho mají výchovného poradce a metodika prevence. Tyto funkce vykonává jeden člověk. Ačkoli mají na škole velké množství žáků zdravotně, sluchově, i zrakově postižené či sociálně znevýhodněné, vedení této školy se jeví funkce školního speciálního pedagoga zbytečná. A samozřejmě dalším důvodem, proč o něho nestojí, jsou důvody finanční. *Nejsou peníze skoro na nic, ani na asistenty nebo na psychologa. Jediné, co bych na škole uvítala, je osobní asistent, protože finance na jeho výplatu nejdou z našeho rozpočtu.* Z rozhovoru je patrné, že o funkci školního speciálního pedagoga opravdu nestojí.

Výchovný poradce zde na škole spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, což se jeví paní ředitelce jako další důvod, proč je zbytečné zřizovat novou funkci. „*Asi před patnácti lety k nám na dvě hodiny týdně docházel speciální pedagog, ale moc se to neujalo. Žáci o to neměli vůbec zájem. A hlavně, když se u nás na škole něco děje, dáváme žákům i rodičům kontakt na OSPOD, kam mohou zajít a říct svůj problém. Také na škole máme schránku důvěry, ale moc se nevyužívá*“. Při vyskytnutí nějakého problému svolá ředitelka školy výchovnou komisi, která se skládá z třídního učitele, ze zástupce pro praktické vyučování, z ředitele a výchovného poradce. Škola je

s veškerým personálem spokojená a nechce nic měnit. „Až v zákoně přibude věta, že všechny školy a školská zařízení jsou povinni mít školního speciálního pedagoga, tak to už bude něco jiného, momentálně to není povinnost, takže proč. Finanční prostředky dostáváme z MŠMT a peníze na to prostě nejsou. A kdybychom ho měli, ani si to nedokáží dost dobře představit. Výchovný poradce by asi řešil kázeňské přestupky a školní speciální pedagog uzpůsobování výuky pro jedince se zdravotním postižením. Já si hlavně nedokáží představit situaci, až přijde žák, kterému budu muset rozdělit jeden rok do dvou let. Místo tří let tady bude čtyři nebo pět let? Jak bude studovat? Kdy? To bude docházet do školy místo dopoledne odpoledne? A já na to budu muset vyčlenit speciální učitele? Na tento moment se vůbec netěším. Inkluze je sice krásná, ale ten dopad na školu si zákonodárci nedovedou představit. Oni to dělají od stolu, nikdy nebyli v praxi“.

Respondent 9

Pozice: výchovný poradce na středním odborném učilišti v západočeském kraji

Věk: 55let

Na této škole je metodik prevence i výchovný poradce jedna osoba. Náplní práce výchovného poradce je administrativa, začátkem každého školního roku připravuje plány výchovného poradce, i metodika prevence. Preventivní program nevypracovává podle stanovených pravidel, ale tvoří si svůj. Program rozpracovává pro třídní učitele, pedagogické i nepedagogické pracovníky. Cílem je, aby všichni pracovníci věděli, co mají dělat. Program je rozpracovaný na měsíce, i celý školní rok a hodnotí se dvakrát ročně. Dále vytváří program pro šikanu a má na starosti klima školy. V rámci preventivních programů zprostředkovává preventivní besedy i exkurze. Mimo jiné vypracovává i plán výchovné komise.

Funkci školního speciálního pedagoga nepovažuje pro školu za přínosnou. „Už jsme ho tady jednou měli a neujalo se to. Docházel k nám externě, ale žáci o něho neměli zájem“. Teď se ale názor poradce mění. „V současné době, v rámci inkluze, se doporučuje mít na škole školního speciálního pedagoga. Otázkou ale je, jak se to bude organizačně a finančně řešit. Opět to není připravené, školství nemá peníze. Když

bude mít školní speciální pedagog u nás na škole úřední hodiny, je nejdůležitější stanovit hned na začátku náplň jeho práce, aby později nedošlo k nějakým nesrovnalostem. Výhodou by bylo, kdyby byl zaměstnancem pedagogicko-psychologické poradny a byl z poradny také placen. Ale když bude pracovníkem naší školy, jak bude placen? Bude placen tarifově? Otázkou ale je, co bude dělat v době, kdy úřední hodiny mít nebude. Co bude v té době jeho náplní práce a jak se mu to bude počítat. Bude učit navíc třeba psychologii? Je moc nezodpovězených otázek. Zatím k tomu nemáme žádné informace.“

Psychologa by ale poradce na škole uvítal raději, ovšem také pouze externě. Psycholog by dle slov výchovného poradce mohl být nejen pro žáky, ale i pro rodiče a učitele.

V současné době se na škole rozmáhají krádeže. A nejen tam, výchovný poradce řešil i krádež v rodině. *„Ted’ jsem řešil případ, kdy chlapec okrádal sourozence, rodiče i spolužáky. Bral jim peníze z peněženky, ale jen malé částky, aby to nebylo nápadné. Vždy je ale důležité, než někoho člověk odsoudí, zjistit, proč daný problém vznikl, jestli žák nevolá o pomoc. Ano, mohl se chtít jen zviditelnit, ale také může mít třeba problémy doma.“* Výchovný poradce je toho názoru, že výchovné problémy se liší dle typu škol. *„Na gymnáziu se určitě nebude řešit to, co řešíme u nás na škole. U nás na škole některým dětem absolutně chybí sebekázeň. Často vyjíždí opravdu ošklivě po učitelce. Nedávno jsem řešil případ, kdy spolužák vyhrožoval spolužačce po zprávách, že jí zabije. Je to neskutečné, co všechno se děje. Samozřejmě jsme řešili i případy, kdy učitel fackoval žáky, ale já se tomu upřímně nedivím. Ale také jsme řešili případ, kdy žáci fackovali učitele.“*

Odborník tvrdí, že výchova dnešních dětí zaostává, že si dovolí k dospělým opravdu hodně. Myslí si, že by se mělo vytvořit nějaké opatření, než žáci učitelům přerostou přes hlavu. *„Naše práce je stejně zátěžová jako práce u armády nebo u policie. Souhlasím, abychom se stáli chráněnou osobou, jako policie.“*

Během našeho rozhovoru si výchovný poradce nejspíš uspořádal myšlenky a nakonec dospěl k názoru, že školní speciální pedagog by se na škole hodil. *„Je pravda, že školní speciální pedagog by mohl být u nás na škole taková osvěta.“*

Ne všichni učitelé čtou a dovzdělávají se. Ne všichni ví, co je třeba dysgrafie či dysortografie.“ Stojí si ale za názorem, že na škole integrovali žáky už před inkluzí. Na jejich škole studovali žáci s vadami zraku i sluchu. „Svůj názor na inkluzi jsem už řekl, ale ještě chci podotknout, že žáci s nějakou vadou nikdy nemůžou dosáhnout takových výsledků, jako plnohodnotní žáci. Nikdy nebudou nejlepší. Ale samozřejmě se takovým žákům budeme snažit pomoci. Důležité je podporovat je v oblastech, které je baví a jdou jim. Chci ale u toho žáka vidět, že má snahu. Neexistuje, aby se žák flákal, nic nedělal, neučil se a jenom nám mával v ruce papírem, že má nějakou vadu. Já mu tu pětiku klidně dám, pokud se nebude snažit a žádný papír na mě neplatí.“

Respondent 10

Pozice: pedagožka na středním odborném učilišti v západočeském regionu

Věk: 45 let

Tato členka pedagogického sboru je také ráda, že na škole výchovného poradce mají. *„Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami potřebují individuálnější přístup i podporu vzdělávání, kterou my jim nemůžeme poskytnout v takové míře. Máme přípravy na hodiny, dozory o přestávkách apod. Výchovný poradce na to má vyčleněný určitý čas z úvazku a může se jim věnovat“.* S podporou od výchovného poradce při práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je v rámci možností spokojena. Výchovný poradce se jim snaží o každém novém žákovi říct co nejvíce, poradit k němu přístup, i jak se zachovat v případě nějakého problému. Kdykoliv je nějaký problém, řeší ho společně. Na komunikaci mezi výchovným poradcem a pedagogickým sborem si nestěžuje. *„Pořádá různé schůzky, kde se probírají podstatné věci. Takže dělá, co je v jeho silách. Každý máme málo času a hodně práce. Není možné scházet se častěji a pořád probírat tyto žáky. Máme spoustu práce i s ostatními žáky“.* S jeho prací je naprosto spokojena a i kdyby měla nějaké výhrady, raději si je nechá pro sebe, protože je opravdu ráda, že ho na škole mají. Kdo je ale školní speciální pedagog, to neví. *„S nikým takovým jsem se zatím neměla možnost setkat. Tuším, že někdo takový existuje, ale na jakých školách, nebo jaké problémy řeší, opravdu netuším.“*

Respondent 11

Pozice: ředitelka gymnázia v jihočeském regionu

Věk: 59 let

I na této škole jsem se setkala s názorem, že školního speciálního pedagoga nemají, ani by ho nechtěli. Působí zde školní psycholog, se kterým si vždy vystačili. Paní ředitelka uvedla, že ani neví, kdo školní speciální pedagog je a jaké jsou jeho činnosti. *„Učím od roku 1984 na gymnáziu a nikdy jsme nikoho takového nepotřebovali. Ani jsem nikdy neučila na základní škole, kde je podle mě školní speciální pedagog potřebný mnohem víc“*. Školní psycholog zde působí teprve krátkou dobu. Jako hlavní důvod, proč tuto funkci škola zřídila, uvádí paní ředitelka fakt, že se zvýšil počet žáků s Aspergerovým syndromem. Tyto žáky paní ředitelka označila za vysoce inteligentní, ale sociálně nepřizpůsobivé. Poslední dobou se na škole zvyšují počty děvčat s psychickými problémy, což je další důvod, proč školního psychologa mají. Na škole působí i výchovný poradce, který se zabývá pouze přípravou dětí na povolání. *„Nikdo nic jiného nepotřebuje, jsme na gymplu, takže... Děti se speciálními vzdělávacími potřebami máme opravdu minimálně, a když tady jsou, tak problémy postupně vymizí. Žák si zvykne, nepotřebuje žádné úlevy a naopak se postupně vylepšuje“*.

Respondent 12

Pozice: výchovná poradkyně na gymnáziu v jihočeském regionu

Věk: 34 let

Ani výchovná poradkyně nestojí o funkci školního speciálního pedagoga. Má takový názor, že na gymnáziu by neměl dostatečné uplatnění. Jedině, že by docházel např. dvakrát v měsíci a byl žákům k dispozici, ale na plný úvazek o něho nestojí. *„Školní speciální pedagog by měl být na základních školách, tam je dle mého potřeba. Na středních školách už tolik ne a na gymnáziu už vůbec ne.“* Na škole působí školní psycholog, a ani tuto funkci nepovažuje za přínosnou.

Dle jejich slov tuto školu navštěvují žáci, kteří ve většině případů nemají specifické poruchy učení. *„Neříkám, že specifické učení tady nikdo nemá, ale jedná se opravdu pouze o pár žáků. Ty stejně navštěvují různé odborníky, kteří jim pomáhají. U nás na*

škole se praktikuje přijímací řízení, které je formou vědomostních testů. Z toho vyplývá, že u nás na škole nemůže studovat každý. Ten, kdo testy projde, má značné inteligenční schopnosti.“

Náplní práce výchovné poradkyně je kariérové poradenství. Pořádá pro žáky různé besedy, zve do školy zástupce vysokých škol apod. Problémy chování se na této škole objevují minimálně. *„Šikanu, ani záškoláctví, jsem na této škole ještě nikdy neřešila. Je pravda, že se žáci občas provokují, ale není to nic vážného. A záškoláctví tady nebylo nikdy. Je to hlavně tím, že tuto školu navštěvují žáci, kteří se chtějí učit. A moc dobře ví, že když chybí, tak jim to potom schází.“* Z tohoto důvodu není na škole potřeba ani výchovná komise. Ačkoli pedagožka na tomto gymnáziu tvrdí, že výchovná poradkyně s učiteli nespolupracuje, výchovná poradkyně má jiný názor. *„Spolupráce a provázaná komunikace je to nejdůležitější, na čem vše stojí. Snažím se vždy obejít všechny kolegy, které vyučují ve třídě s problémovým žákem, a poradit jim, jak k němu přistupovat.“* Mezi problémy, které v současné době poradkyně řeší, jsou problémy výchovné. *„Děti jsou drzejší a drzejší. Některé si dovolí všechno a nemají vůbec žádnou autoritu. Jedná se spíše o kluky a spojují si to s jejich pubertou. A jako další důvod je podle mě liberální výchova některých žáků“* Poradkyně svou práci považuje za přínosnou a baví ji. Líbí se jí zpětná vazba od žáků a na gymnáziu je spokojena.

Respondent 13

Pozice: pedagožka na gymnáziu v jihočeském regionu

Věk: 28 let

Paní učitelka konstatovala, že výchovného poradce na škole mají, ale že by se bez něho obešli. Jeho funkce je radit žákům v rámci dalšího vzdělávání, což dle jejích slov dělají i učitelé. *„Žáci mají stejně většinou jasnou představu o tom, co chtějí dělat, a když jí nemají oni, tak jejich rodiče rozhodně ano“.* Zdůraznila, že tím nechce říct, že je tam zbytečný, ale kdyby tam nebyl, nevadilo by jí to. *„Mě konkrétně práci nijak neusnadňuje, takže bych možná ani nezaregistrovala, že zde již nepůsobí“.* Kdo je školní speciální pedagog ví, ale přínosnost díky jeho případnému působení nevidí. *„Už to, že tady máme školního psychologa s výchovným poradcem, je hodně. Školní*

speciální pedagog by na gymnáziu uplatnění určitě nenašel. Tady máme opravdu minimum problémových dětí“. O spolupráci s výchovným poradcem se prý hovořit nedá. Spolupracuje se žáky, ne s učiteli, tvrdí pedagožka.

Respondent 14

Pozice: speciální pedagožka v PPP v západočeském regionu

Věk: 48 let

Speciální pedagožka je toho, názoru, že školní speciální pedagog by na škole rozhodně působit měl. Domnívá se, že pokud není výchovný poradce speciální pedagog nebo psycholog, rozhodně nemůže poradit žákům s výchovným stylem. *„Bohužel to na školách, kde působí pouze výchovný poradce, často končí pouze kariérovým poradenstvím v deváté třídě. Často slyším, že toho mají poradci hodně. Hodně papírování, hodně dětí, hodně vyučování, třídnictví, zkrátka, že nemají čas“.* Dále uvádí, že na střední školy se dostávají žáci, kteří mají průměrné nebo nadprůměrné rozumové schopnosti a přitom mohou mít souběžně specifickou vývojovou poruchu školních dovedností. *„Tím se dostáváme se do tření a je třeba naučit studenta umět se učit a využívat k tomu všechny možnosti, které má. A to z hlediska odbornosti výchovný poradce neposoudí. Výchovní poradci často absolvují kvalifikační studium, ale to opravdu nestačí.“* A právě proto je díky své dlouholeté praxi přesvědčena, že školní speciální pedagog by měl na středních školách působit. Školní speciální pedagog dle jejího názoru umí pracovat se studentem, umí ho naučit se učit, dokáže ho diagnostikovat a využít veškerý potenciál, který žák má. *„Úkolem je, učit se učit, co možná nejkratší dobu a co nejvíce efektivně. Když má žák s poruchou učení nebo jiné potíže, je obtížné ho připravit ke státní maturitě a vyžaduje to intenzivní individuální péči.“* Školní speciální pedagog může pracovat s klimatem, používá různé sociometrické metody. *„Nějaký týdenní adaptační kurz rozhodně kolektiv dohromady nedá.“* Práce školního speciálního pedagoga je časově velmi náročná. Specialistka poukazuje na další důležité činnosti školního speciálního pedagoga, a to práci s kolektivem, individuální přístup k žákům s obtížemi, brát si tyto žáky z hodin, konzultace.

Specialistka poukazuje na připravovanou inkluzi. Za inkluzi považuje včleňování veškerých postižení do běžného vzdělávacího proudu. *„Je pravda, že všichni jsou vzdělavatelni, ale ne všichni mohou mít státní maturity. Inkluze, která se chystá, je nepřipravená, lidi ani systém na to nejsou připraveni a ani peníze na to nejsou. U jedinců s mentálním postižením to bude krok zpět. Přesunem do základního proudu na tom budou hůř, ale to si nikdo neuvědomuje. Školní speciální pedagogové na školách nejsou a nebude jim mít kdo pomáhat. Tyhle změny dělají lidi, kteří s praxí nemají nic společného“.*

„Ale nemusí být ani inkluze. Stačí, aby byl žák dlouhodobě nemocný a už má ve škole problém. Práce pro školního speciálního pedagoga je na středních i na jiných školách víc než dost.“ To ale není jediné, co odborníci na našem školství vadí. *„Dalším velkým nešvarem je to, že v Česku jeden člověk dělá tak tři věci najednou. Zastává funkci výchovného poradce, učitele i třídního nebo metodika prevence apod. Ale tohle je jen u nás, v západočeském kraji. Ve středočeském kraji je běžné, že každá škola má svého výchovného poradce, školního speciálního pedagoga i školního psychologa. A školní speciální pedagog, pokud je to etoped, může zastávat i roli metodika prevence. Kéž by se to dostalo i do našeho regionu.“* Za další mínus považuje nedovzdělávání pedagogů. *„A neustálá zvyšující se administrativa a měnící se zákony, práci také nikomu neulehčí“*, dodává specialistka.

Speciální pedagožka provádí diagnostiku všech druhů poruch chování nebo učení u dětí ve věku 3-21, dále intervenci, konzultaci a metodiku. Snaží se metodicky vést rodiče, naučit je s dítětem pracovat a naučit to i pedagogy. Pravidelně dochází na střední školy, kde působí její klienti. Dochází tam společně s psychologem, se kterým úzce spolupracuje. *„Do škol chodíme opečovávat své klienty. Jedná se o kontinuální práci od mateřské školy až po vysokou. Každý klient, který je zařazen do speciálně vzdělávacích poruch kvůli jakémukoliv problému, pracuje podle podpůrných opatření, například podle individuálního vzdělávacího plánu. Těmto jedincům ze zákona náleží kontrola dvakrát za rok v hodině. Kontrolujeme, zda jsou dodržována opatření, které jsme nastavili.“* Mimo jiné, ještě jednou za dva měsíce objíždí všechny školy kvůli možnosti konzultace. Rodiče, učitelé i žáci vědí, že na škole speciální pedagog bude

a můžou s ním probrat jakýkoliv problém. *„Nejlepší je, když přijdou rodiče i odborný poradce a mezi sebou si vše řekneme. Když tam jsme pohromadě, všichni se krotí a vždy dojdeme k nějakému konsensu.“* Specialistka opět klade důraz na provázanou komunikaci a součinnost všech. *„My jsme v poradně v nevýhodné situaci. Nejsme nadřízeným orgánem škol, to je česká školní inspekce a my nemáme žádnou pravomoc. My jsme jen orgánem doporučujícím, ze zákona nám pramení kontrolní činnost na školách, kde musíme občas učitele a vedení žádat o spolupráci. V lékařských oborech jsou dle mého názoru více schopni supervizně pracovat. Sdělují si své problémy a zároveň se z nich učí.“*

„Zhruba před sedmi lety byla doba, kdy se hodně diagnostikovali poruchy učení. Poradny si ale v dnešní době dávají pozor na to, aby tento statut dostaly děti, kterým to opravdu náleží a nedostávaly to děti s pouze dílčím deficitem. Ted je boom diagnostika pervazivních vývojových poruch. Ted' jsou všichni autisti a mají Aspergerův syndrom.“

Pedagožka poukazuje, že u poruch chování je důležité odlišit, zda se jedná o poruchu centrální nervové soustavy, tedy o poruchy pozornosti. *„Dnes nejsou děti zlobivý, ale mají ADHD.“* Dále uvádí, že poruchy centrální nervové soustavy se na středních školách moc nevyskytují. Tam se jedná o disociální poruchy, tedy záměrné porušování norem, jako například záškoláctví či návykové látky. *„Práce s dítětem s poruchami učení na základní škole je jiná než na střední. Na základní škole jde o práci reedukační, která je do patnácti let, protože kognitivní funkce mají možnost dozrát. Tohle mají na starosti učitelé v ambulantních nápravných hodinách. Cílem je vytvoření funkcí, aby znovu naběhly a vytvořily se. Kdežto na střední škole se jedná o práci kompenzační. Učitel se musí naučit využívat ten potenciál, který dítě má a snažit se ho rozvíjet. Nebo to, co nemá, nahradit něčím jiným, tím co mu funguje. Dále žáka naučit styly učení, jak se učit. Důležité je, aby i učitel věděl o tom dítěti vše potřebné, aby ho mohl správně ohodnotit. Když budu vědět, že se jedná o dítě s poruchou chování nebo s lehkou mozkovou dysfunkcí, tak musím očekávat, že dítě bude bordelář, že bude věčně něco ztrácet nebo mít salát z učebnic. Ale vzhledem k tomu, že znám jeho diagnózu, nebudu z toho dělat vědu.“*

Na pedagožce je vidět, že svou práci má ráda a že jí baví. Má vystudovanou oborovou speciální pedagogiku a doktorát z filozofie. Souběžně je ředitelkou soukromé poradny, dělá terapie a učí na vysoké škole. V poradně působí již osm let.

2.5 Výsledky

K výzkumu byla zvolena kvalitativní metoda, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Tato kapitola obsahuje rozhovory s jednotlivými respondenty. Všechny výpovědi respondentů nejsou zaznamenávány doslovně, pouze část v textu označená kurzívou obsahuje doslovné přepisy. Kvůli zachování anonymity dotazovaných, nebudou jejich výpovědi zaznamenávány pod jménem, ale pod označením respondent 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. U každého respondenta je uvedená pozice na dané škole, věk a zaměření vzdělávací instituce.

Ze čtrnácti oslovených, byly mezi respondenty čtyři ředitelé středních škol, čtyři výchovní poradci, čtyři pedagogové, jeden metodik prevence a jedna speciální pedagožka z pedagogicko-psychologické poradny. Školní speciální pedagog nepůsobí ani na jedné z uvedených škol. Žádná uvedená škola na specialistu nemá dostatek finančních prostředků. Bez ohledu na nedostatek financí, o pozici školního speciálního pedagoga má zájem pouze jedna ředitelka šetřené střední školy. Ze zbývajících devíti pracovníků středních škol, tři respondenti uvádí, že neznají přesnou náplň práce školního speciálního pedagoga. Šest respondentů o specialistu neprokázalo zájem. Z těchto šesti respondentů, má pět dotazovaných nedostatečné povědomí o náplni práce školního speciálního pedagoga a často ho zaměňují s výchovným poradcem. Dva respondenti by o zřízení funkce školního speciálního pedagoga měli zájem pouze díky plánované inkluzi. Posledním respondentem byla speciální pedagožka, pro kterou je role školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání velmi důležitá.

Výsledky poukazují na fakt, že z uvedených středních škol, o školního speciálního pedagoga nestojí vedení gymnázia, střední odborné školy ani vedení středního odborného učiliště. Pouze vedení střední integrované školy má o funkci školního speciálního pedagoga zájem, bohužel nemá ale dostatek finančních prostředků.

Školní speciální pedagog tedy nemá v rámci sekundárního vzdělávání své opodstatněné místo. Důvodem je nedostatek finančních prostředků, ale především nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o této pozici.

3 Diskuze

Práce se zabývá významem a potřebností školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání. Naplněním cíle jsem se zabývala v praktické části své bakalářské práce. Navštěvovala jsem střední školy a zjišťovala, zda na nich školní speciální pedagog působí, či ne. V případě, že tato funkce v rámci sekundárního vzdělávání zřízena nebyla, snažila jsem se zjistit důvod a vyhledat pracovníka, který naplňuje činnosti školního speciálního pedagoga.

Ukázalo se, že na žádné z dotazovaných škol školní speciální pedagog nepůsobí. Hlavním důvodem je nedostatek finančních prostředků. Velký vliv na nepřítomnost odborníka v rámci sekundárního vzdělávání má i nedostatečné povědomí o náplni práce školního speciálního pedagoga. Kucharská (2013) uvádí nejčastější činnosti školního speciálního pedagoga. Například koordinaci speciálně-pedagogického poradenství ve škole a speciálně-pedagogické diagnostické činnosti, přípravu podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením, spolupráci s jinými odborníky, sledování a vyhodnocování individuální integrace. Dále se podílí na utváření individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytuje těmto žákům reedukační proces, snaží se zkvalitňovat vzdělávací činnost školy v rámci speciální pedagogiky, dbá na dodržování kodexu poradenského pracovníka, rodičům žákům nabízí poradenskou a konzultační pomoc nebo metodickou pomoc pro ostatní pracovníky školy.

Často také respondenti zaměňovali školního speciálního pedagoga s výchovným poradcem. Výchovný poradce je specializovaný pedagogický pracovník, který je připraven pro výchovné poradenství a řešení výchovných otázek. Jeho cílem je děti vzdělávat a připravit na povolání (Pospíšilová, 2003). Z výzkumu tedy vyplynulo, že ve většině případů o školního speciálního pedagoga nestojí především proto, že neznají náplň jeho práce.

V současné době by pedagogičtí pracovníci středních škol uvítali raději školního psychologa. Školní speciální pedagog se jim jeví jako zbytečný, jelikož na školách působí výchovný poradce a často i metodik prevence. Respondenti se domnívají, že tito

dva odborníci plní úkoly školního speciálního pedagoga. Cílem metodika prevence, jak už vypovídá z názvu, jsou aktivity zaměřené na prevenci nežádoucích poruch chování, jako je například záškoláctví, závislostí nebo násilí (Zapletalová, 2006).

Z patnácti dotázaných, by dva uvítali na škole školního speciálního pedagoga, až s připravovanou inkluzí. Do té doby by dle respondentů neměl dostatečné pracovní vytížení. Hájková (2010) hovoří o inkluzi jako o zařazení všech dětí do hlavního vzdělávacího systému, bez ohledu na druh postižení.

Kucharská (2013) uvádí nejčastější důvody, kdy je školní speciální pedagog na školu přijímám. V prvním případě jde o tzv. módní trend, kdy škola odborníka nepřijímá kvůli potřebnosti, ale kvůli zvýšení prestiže školy. V takových případech nezná náplň práce tohoto specialisty a dochází ke zklamání na obou stranách. Především na straně školního speciálního pedagoga. V případě druhém se školy mylně domývají, že přijetím odborníka zmizí všechny problémy, které se ve škole vyskytovaly. Díky neznalosti náplni práce jsou na něho kladeny nepřiměřené nároky. Tyto faktory vedou opět k nespokojenosti, zklamání a k nedocení jeho kvalit. Z výzkumu ale vyplynulo, že školy o tohoto specialistu nemají zájem ani kvůli vyřešení problémů na škole, ani kvůli módním trendům. Jak již bylo zmíněno, vedení škol, výchovní poradci nebo pedagogičtí pracovníci ve většině případů neprokázali o školního speciálního pedagoga zájem, spíše naopak.

Respondenti jsou velice spokojeni s prací výchovního poradce a myslí si, že tento pracovník dokáže nahradit školního speciálního pedagoga. Zdůrazňují, jak je pro ně důležitá provázaná komunikace a spolupráce. Kucharská (2013) také zdůrazňuje, že mezi členy školy je velmi důležitá týmová spolupráce. Výchovní poradce se dle slov respondentů na šetřených školách snaží o provázanost s pedagogickým sborem, rodiči a hlavně žáky. Kromě týmové spolupráce ze šetření vyplynula další velmi důležitá vlastnost, a to komunikace. Komunikace k životu neodmyslitelně patří a nedá se bez ní žít. Díky předávání informací mezi pedagogickými pracovníky dochází ke zlepšování jejich práce. Jsou více informovaní o dění kolem sebe. Všichni účastníci šetření se shodují, že komunikace je jedna z nejdůležitějších. Díky vzájemné komunikaci i důvěře se žák snadněji odborníkovi svěří se svým problémem.

Výchovný poradce spolu s metodikem prevence v rámci sekundárního vzdělávání řeší nejčastěji poruchy učení nebo chování. Mezi nejčastější poruchy chování, které se na školách vyskytují, patří záškoláctví a návykové látky. Slowík (2007) považuje za nejčastější poruchy chování zlozvyky, lži, krádeže, záškoláctví, agresivitu, šikanu, závislosti, gamblerství, sexuální deviace a sebevražedné chování (Slowík, 2007). Vališová (2007) přidává ještě poruchy příjmu potravy.

Zajímalo mě i názor odborníka na danou problematiku. Proto jsem oslovila speciální pedagožku v pedagogicko-psychologické poradně. Odbornice zastává názor, že školní speciální pedagog by na středních školách působit měl. Domnívá se, že výchovný poradce není tak kvalifikovaný a nedokáže problémovým žákům pomoci. Tudíž má na daný problém naprosto odlišný názor, než většina dotazovaných.

4 Závěr

Výsledky práce poukazují na fakt, že sekundární instituce nemají o roli školního speciálního pedagoga velký zájem. Výsledky jsou pro mne velmi překvapivé. Před zahájením šetření jsem se domnívala, že školní speciální pedagog v rámci sekundárního vzdělávání působit nebude. Ale za důvod jsem považovala nedostatek finančních prostředků. Příčina, proč specialista na většině sekundárních institucí, je ale jiná. Nedostatek finančních prostředků má na zřízení funkce školního speciálního pedagoga také vliv, ale tento nedostatek není rozhodující. Důvodem je nedostatečné povědomí o náplni práce školního speciálního pedagoga. Jeho role je často zaměňována s výchovným poradcem, případně s metodikem prevence. To považuji za hlavní důvod nepůsobení specialisty na středních školách. Vedení šetřených škol i pedagogičtí pracovníci se domnívají, že úkoly školního speciálního pedagoga zastává výchovný poradce, a školní speciální pedagog by na škole neměl uplatnění. Mnohem raději by pedagogičtí pracovníci uvítali školního psychologa.

Nezájem vedení středních škol může být do jisté míry ovlivněn nedostatkem finančních prostředků. Ale nezájem ostatních pedagogických pracovníků bude zapříčiněn nedostatečným povědomím o této roli. Zajímal mě názor na danou problematiku odborníka, proto jsem navštívila speciální pedagožku v pedagogicko-psychologické poradně. Ta ale má naprosto opačný názor, než většina respondentů. Roli školního speciálního pedagoga v rámci sekundárního vzdělávání považuje za velmi důležitou a přínosnou. Pedagožka je toho názoru, že jedincům se speciálně vzdělávacími potřebami dokáže pomoci jedině odborník, a to dle jejího názoru výchovný poradce není. Ten se dle jejího názoru zabývá hlavně kariérovým poradenstvím nebo výchovnými problémy.

Na základě získaných zkušeností se dalo předpokládat, že školní speciální pedagog má v rámci sekundárního vzdělávání své opodstatněné místo. V současné době narůstá počet žáků s poruchami chování i učení, jedinců se speciálně vzdělávacími potřeby a různé druhy postižení. I přesto ale školy školního speciálního pedagoga nevyžadují, nepovažují jeho roli na škole za přínosnou.

5 Seznam zdrojů

LITERATURA

- 1) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- 2) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- 3) HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- 4) KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
- 5) KOMENDA, Stanislav. *Výchova k životnímu prospěchu anebo k prospěšnému životu*. Grada, 1994. ISBN 1211-4669.
- 6) KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- 7) KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- 8) *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
- 9) KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- 10) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- 11) MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- 12) MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- 13) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

- 14) MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.
- 15) NEŠPOR, Karel a Ladislav CSÉMY. *Alkohol, drogy a vaše děti: jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat*. 3., rozš. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1995. ISBN 80-238-1809-0
- 16) NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-515-6.
- 17) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 18) POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- 19) POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a Jiří TYŠER. *Výchovné poradenství: soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Most: Hněvín, 2003. ISBN 80-86654-04-4.
- 20) PRESL, Jiří. *Drogová závislost: může být ohroženo i vaše dítě?*. 2. rozš. vyd. Praha: Maxdorf, 1995. Medica. ISBN 80-85800-25-X.
- 21) RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- 22) RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- 23) ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- 24) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- 25) STIBUREK, M., 1999. Primární prevence zneužívání drog. In: *Studijní skripta k distančnímu vzdělávání protidrogových koordinátorů okresních, magistrátních a statutárních měst České republiky*. Praha: Pragouniversa.
- 26) SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

- 27) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-821-X.
- 28) TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- 29) TRESS, Wolfgang, Johannes KRUSSE a Jürgen OTT. *Základní psychosomatická péče*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-309-3.
- 30) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- 31) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 32) VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- 33) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- 34) VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.
- 35) ZAPLETALOVÁ, Jana. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-29-1.
- 36) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

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

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 - otázky k rozhovoru

Příloha č. 1

K získání informací potřebných pro dosažení cíle průzkumného šetření bylo třeba si stanovit výzkumné otázky:

- 1) Působí u vás na škole školní speciální pedagog?
 - a) Pokud ne, proč?
 - b) Měli byste o něho zájem?
 - c) Kdo se zabývá problematikou jedinců se SVP?
 - d) Kdo vykonává činnosti školního speciálního pedagoga?
- 2) Je považována role školního speciálního pedagoga pro celou školu jako přínosná?
- 3) Podporuje školní speciální pedagog ostatní pedagogy při práci se žáky?
- 4) Je školní speciální pedagog podporou pro žáky?
- 5) Jak vnímají školní speciální pedagogové svou roli při vzdělávání žáků středních škol?