

UNIVERZITA PARDUBICE

FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2025

Bc. Andrea Knytlová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole v rámci Operačního
programu Jan Amos Komenský

Diplomová práce

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Andrea Knytlová**
Osobní číslo: **H23294**
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský**
Téma práce anglicky: **The Role of a Shared Special Educator in a Small Class School under the Jan Amos Komenský Operational Programme**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Tématem diplomové práce je role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK).

Práce bude mít dvě klasické části, a to teoretickou a praktickou část.

V teoretické části se budu zabývat definováním inkluze a inkluzivním vzděláváním. Dále popíšu Operační program Jan Amos Komenský a jeho specifika. Zaměřím se také na institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic a na samotnou činnost, kterou sdílený školní speciální pedagog vykonává a na jeho náplň práce.

Empirický výzkum bude realizován kvalitativní metodologií, konkrétně výzkumnou metodou hloubkového rozhovoru se sdílenými školními speciálními pedagogy. Hlavním cílem této práce bude popsat jakou roli sehrává sdílený školní speciální pedagog na malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský a zaměřit se na pohled sdílených školních speciálních pedagogů na jejich roli, kterou na malotřídních školách sehrávají.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jana MAGEROVÁ, Jarmila PIPEKOVÁ, Evžen ŘEHULKA, Jan VIKTORIN a Marie VÍTKOVÁ. *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty: manuál k projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků se zaměřením na klíčovou aktivitu 3 a 4 Podpora školních poradenských pracovišť*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9310-2.
- ČECH, Tomáš a Tereza HORMANDLOVÁ. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5861-8.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GRAHAM, Linda J. *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy, and practice*. London: Taylor & Francis Ltd., 2023. ISBN 978-10-033-5089-7.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.
- OPJAK. Odborná péče o jazykové a komunikační poruchy [online]. [citováno 21. 2. 2024]. Dostupné z: <https://opjak.cz>
- ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
- VIKTORIN, Jan. *Inkluzivní vzdělávání a speciálněpedagogická podpora žáků s lehkým mentálním postižením*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2021. ISBN 978-80-7510-489-2.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **29. března 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. března 2025**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2024

Prohlašuji:

Práci s názvem „Role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský“ jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31. 3. 2025

Bc. Andrea Knytllová v.r.

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych velice ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce PaedDr. Zdence Šándorové Ph.D. za její ochotu spolupracovat na mé diplomové práci, za její cenné rady a připomínky a její vstřícnost při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům za vstřícnou spolupráci na mé výzkumné části diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá spoluprací sdíleného školního speciálního pedagoga s jednotlivými aktéry malotřídních škol v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK). Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na definování inkluze a inkluzivního vzdělávání, specifika Operačního programu Jan Amos Komenský, institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic a náplň práce sdíleného školního speciálního pedagoga. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, konkrétně na metodě hloubkového rozhovoru se sdílenými školními speciálními pedagogy, řediteli malotřídních škol a ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny. Hlavním cílem práce je popsat, jak probíhá spolupráce sdíleného školního speciálního pedagoga s jednotlivými aktéry malotřídních škol. Výzkum se zaměřuje na pohled nejenom samotných speciálních pedagogů na jejich roli a spolupráci v prostředí malotřídních škol, ale i na pohledy ředitelů škola a ředitelky pedagogicko-psychologické poradny.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sdílený speciální pedagog, podpůrné opatření, institucionalizace podpůrných pedagogických pozic, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, Operační program Jan Amos Komenský

TITLE

The role of a shared special educator in a small class school under the Jan Amos Komenský Operational Programme

ANNOTATION

The thesis deals with the cooperation of the shared school special educators with the different actors of small class schools within the framework of the Operational Programme Jan Amos Komenský (OP JAK). The thesis is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part, I focus on the definition of inclusion and inclusive education, the specifics of the Operational Programme Jan Amos Komenský including the institutionalization of supporting pedagogical positions and the job description of the shared school special educator. The empirical part is based on qualitative research, specifically on the method of in-depth interviews

with shared school special educators, directors of small class schools and directors of pedagogical-psychological counseling centers. The main aim of the thesis is to describe how the collaboration between the shared school special educators and the different actors of small class schools takes place. The research focuses not only on the perspectives of the special educators themselves on their role and collaboration in the small class school setting, but also on the perspectives of the school principals and the director of the pedagogical-psychological counseling center.

KEYWORDS

Shared special educator, support measures, institutionalization of support pedagogical positions, inclusion, pupil with special educational needs, Operational Programme Jan Amos Komensky

OBSAH

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK	10
SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK.....	11
ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1. INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1. HISTORIE A SOUČASNOST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.2. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY	16
1.3. PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2. OPERAČNÍ PROGRAM JAN AMOS KOMENSKÝ	22
2.1. ZALOŽENÍ A HISTORIE PROGRAMU	22
2.2. KLÍČOVÉ PRIORITY PROGRAMU.....	23
2.3. FINANČNÍ ZABEZPEČENÍ PROGRAMU.....	24
3. INSTITUCIONALIZACE PODPŮRNÝCH PEDAGOGICKÝCH POZIC	25
3.1. FINANCOVÁNÍ ZE ŠABLON	27
3.2. KOMPETENCE ŘEDITELŮ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN	28
3.3. MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY.....	29
3.4. SDÍLENÝ ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	31
PRAKTICKÁ ČÁST	38
4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
4.1. CÍL VÝZKUMU	38
4.2. HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	39
4.3. TAZATELSKÉ OTÁZKY PRO ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGY.....	39
4.4. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
4.5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	42
5. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
5.1. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM ŘŠ1	47
5.2. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM SŠSP1.....	48
5.3. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM SŠSP2.....	51
5.4. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM SŠSP3.....	53
5.5. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM SŠSP4.....	55
5.6. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM SŠSP5.....	57
5.7. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM ŘŠ2	59
5.8. INTERPRETACE ROZHOVORU S RESPONDENTEM ŘPPP	60
6. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ.....	62
7. SHRNUTÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	72
8. DISKUSE	74
9. ZÁVĚR	75
POUŽITÁ LITERATURA	77
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	79

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Obrázek 1: Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic.....	26
Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku.....	43
Tabulka 2: Vytvořené kategorie s jednotlivými kódy	45

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj, vzdělání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ÚVOD

Vzdělávací systém v České republice prošel v posledních desetiletích významnými změnami, které se dotýkají jak organizace škol, tak přístupů k výuce. Jednou z klíčových změn je důraz na inkluzivní vzdělávání, které se zaměřuje na začlenění všech žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), do běžných škol. Tento proces klade velké nároky na pedagogické pracovníky, zejména pak na speciální pedagogy, kteří mají zajišťovat podporu nejen žákům, ale i ostatním pedagogům. Význam role speciálního pedagoga je obzvláště patrný v malotřídních školách, které představují specifické vzdělávací prostředí s řadou výzev.

Malotřídní školy, často lokalizované v menších obcích, jsou charakteristické nízkým počtem žáků a spojením několika ročníků do jedné třídy. Tento model vyžaduje od pedagogů vysokou úroveň flexibility, schopnost individualizovat výuku a přizpůsobit se širokému spektru vzdělávacích potřeb. Speciální pedagog zde hraje klíčovou roli v tom, aby pomohl překonat možné překážky ve vzdělávání žáků s SVP, a současně podporoval učitele v jejich pedagogické práci. Jeho úloha zahrnuje diagnostiku potřeb žáků, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, implementaci specifických výukových metod a úzkou spolupráci s rodiči a dalšími odborníky.

Téma diplomové práce je zaměřeno na význam role sdíleného speciálního pedagoga v malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský. Program je financován z Evropského sociálního fondu a jeho cílem je podporovat rozvoj inkluzivního vzdělávání, zvyšovat kvalitu výuky a posilovat roli pedagogů v rámci českého školství. Prostřednictvím programu mají školy přístup k potřebným zdrojům, které jim umožňují zavádět inovativní přístupy ke vzdělávání, zejména pro žáky se speciálními potřebami. Hlavním cílem práce je zkoumat, jaké konkrétní přístupy a strategie tento pedagog využívá, jaké výzvy a omezení jsou spojeny s jeho působením v tomto prostředí a jak jeho práce přispívá k naplňování principů inkluzivního vzdělávání.

V kontextu problematiky je důležité také zmínit proces institucionalizace, který zahrnuje začleňování žáků se SVP do běžných škol a vytváření podmínek pro jejich plnohodnotné vzdělávání. Institucionalizace jako koncept zahrnuje nejen organizační a legislativní rámce, ale i změny v kultuře a praxi škol, které mají vést k efektivnímu začleňování všech žáků. Zde se specificky projevuje role sdíleného speciálního pedagoga, který funguje jako prostředník mezi teorií inkluze a její praktickou realizací ve školní praxi. V rámci malotřídních škol je institucionalizace o to náročnější, jelikož tyto školy často nemají dostatečné materiální a personální zázemí. Speciální pedagog musí tedy pracovat nejen s dětmi,

ale také posilovat institucionální kapacitu školy, což zahrnuje školení učitelů, budování podpůrných týmů a spolupráci s externími odborníky. Výzkum zaměřený na roli speciálního pedagoga v malotřídních školách přináší důležité poznatky k rozvoji inkluzivního vzdělávání a prohloubení procesů institucionalizace v českém školství. Analýza problematiky je nejen akademicky relevantní, ale má také přímé dopady na zkvalitňování pedagogické praxe a zlepšování vzdělávacích podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Inkluze ve vzdělávání

Inkluze je již dlouhou dobu jedním z hlavních témat v oblasti školské politiky a v souvislosti s tématem diplomové práce ho zde nelze opomenout. Teorie i praxe, a zejména interpretace, je často předmětem různých diskuzí. Termín inkluzivní vzdělávání je v České republice obecněji vnímán jako společné vzdělávání, které zahrnuje spoustu různých aktivit, strategií a postupů, jejichž cílem je zajistit, aby právo na kvalitní vzdělání bylo skutečně přístupné pro všechny bez rozdílů (Němec, Květoňová, Hájková a kol., 2024).

K tomu dodává Lazarová (2015), že převést ideály inkluze do praxe může být ve skutečnosti náročné, zejména v rychle se měnícím společenském prostředí. Inkluze se stala častým předmětem diskuzí, které rozdělují společnost na její zastánce a odpůrce. Tyto debaty se nevedou jen mezi pedagogy a rodiči, ale i široká veřejnost má k tomuto tématu, co říct (Lazarová, 2015).

Inkluzivní vzdělávání je tématem, velmi obsáhlým. Pro lepší pochopení aktuálního vývoje českých škol směrem k inkluzivnímu vzdělávání je vhodné zaměřit se na původní definici UNESCO, vycházející ze závěrů Salamanské konference. Tato definice klade důraz na inkluzi jako na hnutí zaměřené na zlepšování podmínek ve školách a ve vzdělávacím systému jako celku. UNESCO (2005) ve své definici demonstuje následující *„Inkluze je proces řešení rozmanitosti potřeb žáků a reagování na ně zvyšováním účasti na vzdělávání, kultuře a komunitách a snižováním vyloučení v rámci vzdělávání a ze vzdělávání. Zahrnuje změny a úpravy obsahu vzdělávání, přístupy, struktury a strategie se společnou vizí, která zahrnuje všechny děti příslušného věkového rozmezí, s přesvědčením, že vzdělávat všechny je odpovědností běžného vzdělávacího systému.“* (UNESCO, 2005, s. 13)

Inkluzi tedy lze chápat jako jednoduchý koncept fungující pouze na základě slovníkových definic, avšak v realitě praxe jde ve skutečnosti o konstrukt definovaný přítomností a absencí. V tomto pojetí existuje kontinuita rozmanitých hranic bez ostrých rozdílů v rámci vzdělávací praxe. Na křižovatce politických iniciativ, kde se nyní nacházíme, možná nastal čas přestat se zaměřovat na proces inkluze nebo na odborníky, kteří ji znovu vytvářejí v souladu se společenskými senzibilitami a komodifikací vzdělávání. Místo toho bychom měli přijmout odlišnou vizi a formulovat inkluzivní vzdělávání na základě individuální identity, aby

bylo zajištěno, že jednotliví žáci a jejich rodiny si mohou zvolit, kdy, kde a jak, a dokonce i zda vůbec chtějí být inkluzivním vzděláváním zahrnuti (Brown, 2016).

Inkluzivní vzdělávání se vyznačuje několika znaky, díky kterým je vzdělávání považováno za kvalitní a efektivní. Inkluzivní vzdělávání by mělo naplňovat čtyři klíčové charakteristické znaky. Prvním znakem jsou rovné příležitosti, které se vyznačují dostupností vzdělávání všem dětem bez jakéhokoliv ohledu na kulturní či sociální zázemí. Tento znak také demonstruje, že vzdělávání by mělo být kvalitní a dostupné všem v dané lokalitě. Dalšími znaky jsou: naplnění individuálních potřeb žáků, které klade důraz na respektování individuality žáka a rozvoj lidských zdrojů, kdy se v rámci tohoto znaku podporují metody, které umožňují maximální využití individuálního i společenského potenciálu dítěte. Posledním znakem je participace v komunitě, která má za cíl aktivně zapojit žáka do všech aspektů školního procesu (Lazarová a kol., 2015).

1.1. Historie a současnost inkluzivního vzdělávání

Diskuse o inkluzivním vzdělávání se začaly objevovat ke konci 20. století a nejvíce se rozvíjely na počátku 21. století, přičemž hlavní inspirací pro inkluzi byly Spojené státy. Termín „inkluzivní vzdělávání“ byl poprvé definován kolem roku 1998, i když myšlenka zapojení žáků s postižením do běžných škol sahá až do poloviny 20. století. První zákonné opatření podporující inkluzi žáků s postižením do běžných škol vzniklo v roce 1954 v USA, kde soud označil tento přístup jako „čestný, etický a spravedlivý“. Zásadní zlom v inkluzivním vzdělávání však přinesla iniciativa odborníků, rodičů a dalších účastníků, kteří v roce 1998 na univerzitě v Torontu diskutovali o nedostatečném pokroku integrace žáků s postižením (Lechta, 2016).

Tento projekt inspiroval k hledání cest pro zlepšení vzdělávacího systému ve středním proudu vzdělávání. Významným momentem pro inkluzivní vzdělávání však bylo vydání „Deklarace ze Salamanky“ v roce 1994 na konferenci UNESCO, kde se více než 300 odborníků ze 92 zemí zabývalo problematikou speciálních vzdělávacích potřeb. Salamanská deklarace vyzvala k vytvoření inkluzivních škol, které přijímají všechny žáky a reflektují jejich individuální potřeby. Deklarace zároveň redefinuje vzdělávací přístupy v souladu s principem „škol pro všechny“ a podporuje, aby žáci navštěvovali školy v blízkém okolí jejich bydliště. Po více než dvaceti letech od jejího vydání lze říct, že Salamanská deklarace má závažné sociální, ekonomické, vzdělávací, ale i politické důsledky. Tento dokument, přestože je významným krokem k inkluzi, vyvolává řadu otázek a kritik, tedy hlavně kvůli obavám z příliš rychlé a

nedostatečně připravené inkluze, která je často řízena pod tlakem politických institucí bez ohledu na názory odborníků (UNESCO, 1994).

Inkluzivnímu vzdělávání se v českém kontextu věnuje hned několik velmi důležitých dokumentů. Právo na vzdělání bez jakékoliv diskriminace je zdůrazňováno zejména ve Všeobecné deklaraci a mezinárodních paktech o lidských právech, v Evropské chartě lidských práv, Úmluvě o právech dítěte, Ústavě České republiky a Listině základních práv a svobod. Česká republika se v těchto dokumentech hlásí k přístupu, který považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv, které má být dostupné všem lidem bez jakýchkoliv rozdílů. Změny v legislativě týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami začaly již v roce 2008. V tomto roce byly zahájeny přípravy první verze Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. V březnu roku 2010 byl dokument schválen vládou České republiky a v platnost vstoupil na začátku školního roku 2016 (Zilcher a Svoboda, 2019).

Dnes již v České republice existuje mnoho škol, které podporují inkluzi a snaží se ji realizovat tak, aby byli spokojeni všichni účastníci vzdělávacího procesu. S inkluzivním vzděláváním přichází také mnoho limitů a překážek pro pedagogy, kteří přiznávají, že práce s různorodou skupinou žáků není vždy jednoduchá a snadná, jelikož naráží při výuce na různé problémy. Na inkluzi ale oceňují její sociální přínosy a vnímají ji jako důležitou (Šmelová a kol., 2017). Ve školách přetrvávají určité problémy, jako je nedostatek vyškolených pracovníků, financování nebo správná implementace podpory, což může vést k obavám z tzv. povrchní inkluze, kdy formální opatření neodpovídají skutečným potřebám žáků.

1.2. Strategie vzdělávací politiky České republiky

V této podkapitole se budu věnovat Strategiím vzdělávací politiky ČR, která v souvislosti s inkluzivním vzděláváním velmi důležitá. V roce 2020 byla vládou schválena “Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+“, která stanovuje směr rozvoje českého školství na následující dekádu. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 měla jeden významnější nedostatek, za který je považována absence jasného vymezení strategických priorit. Ministerstvo školství se proto snažilo uvést do realizace v rámci této strategie různá podpůrná opatření a zaměřit se na jejich efektivitu a systematické naplnění klíčových cílů vzdělávací politiky. Po analýze stávajícího stavu vzdělávacího systému byly v rámci této strategie stanoveny tři hlavní priority, jako je snížení nerovností ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a pedagogů a třetí prioritou je zvýšit efektivitu řízení vzdělávacího procesu (MŠMT, 2013-2017).

Ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, která se zaměřovala na snižování nerovností ve vzdělávání byla inkluze chápána spíše jako integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ můžeme najít přístup k inkluzivnímu vzdělávání v širším slova smyslu. To znamená, že cílem je zahrnout všechny žáky bez ohledu na jejich sociální, kulturní či ekonomické zázemí a zajistit jim rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Dále bych zde chtěla zmínit opatření týkající se podpůrných pedagogických pozic, která nebyla ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 detailně rozpracována. Strategie vzdělávací politiky do roku 2030 se zaměřuje na posílení podpůrných pedagogických pozic, jako jsou školní speciální pedagogové a psychologové, a to s cílem zajistit dostupnost těchto pozic a jejich služeb co nejširšímu spektru žáků a škol (MŠMT, 2019).

1.1.1. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, žák nebo student, který k dosažení svých vzdělávacích možností nebo uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními žáky potřebuje podpůrná opatření, která jsou stanovena na základě individuálních potřeb, a to v souvislosti s žakovým zdravotním stavem, odlišným kulturním prostředím nebo v závislosti na jiných životních podmínkách (MŠMT, 2020b).

Podle § 16 školského zákona č 561/2004 Sb. jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni jedinci, kteří mají zdravotní postižení a potřebují podporu, dále to mohou být žáci, kteří mají poruchy nebo vady řeči. Jsou zde zahrnuti i žáci, kteří mají specifické poruchy učení, poruchy pozornosti a chování. Dále to mohou být žáci, kteří jsou z odlišných kulturních a životních podmínek, žáci, kteří ovládají mateřský jazyk, jímž není čeština. V závěru nesmím opomenout žáky mimořádně nadané či nadané (MŠMT, 2020b).

Žákům se speciálně vzdělávacími potřebami je potřeba poskytnout podpůrná opatření, která jsou žákům poskytnuta bezplatně školou nebo školským zařízením. Tato opatření zahrnují například poradenskou pomoc, úpravu organizace výuky či využití speciálních pomůcek. Cílem je vytvořit takové podmínky, aby žák mohl plně rozvinout svůj potenciál a účastnit se vzdělávání společně a rovnocenně s ostatními žáky (Valachová, 2016).

1.3. Poradenská zařízení ve vzdělávání

Školské poradenské zařízení

Školská poradenská zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra, poskytují zejména podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. S ohledem na inkluzivní změny a nové legislativní požadavky se však tato zařízení dostala do složité situace. Bylo nutné vypořádat se s administrativními změnami, zvládnout přechod na nový systém podpůrných opatření a řešit výzvy, které legislativa přinesla, jako je např. spolupráce se školami nebo vyjasnění některých nejasností v předpisech. Kvůli vysokému počtu žádostí musela být na přechodnou dobu prodloužena zákonná lhůta tří měsíců pro poskytování služeb, protože nebylo možné včas vyhovět požadavkům všech klientů (Mrázková, 2020).

Poradenské služby poskytované školami (školní poradenská pracoviště) a školskými poradenskými zařízeními jsou určeny žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízení. Poradenské služby jsou poskytovány zdarma na základě žádosti žáků nebo jejich zákonných zástupců. Pokud má škola podezření nebo identifikuje, že má žák vzdělávací či výchovné problémy, musí škola apelovat na zákonného zástupce, aby se obrátil na školské poradenské zařízení. Samostatná škola totiž nemůže službu oficiálně žádat. Služby školského poradenského zařízení mohou být poskytnuty jen v případě písemného souhlasu žáka, a pokud je žák nezletilý je potřebný písemný souhlas jeho zákonným zástupcem (Baslerová, Felcmanová a Michalík, 2015)

Před zahájením poradenských služeb školského poradenského zařízení je žák nebo jeho zákonný zástupce podrobně seznámený s obsahem, cíli, trváním, postupy i možnými přínosy. Současně jsou také informováni o případných rizicích a nevýhodách, stejně jako o následcích, které mohou nastat, pokud nebudou služby poskytnuty. Během poskytování služeb školského poradenského zařízení je kladen důraz na ochranu práv uživatelů a na ochranu osobních údajů, zejména prostřednictvím informovaného souhlasu. Mezi školská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Baslerová, Felcmanová a Michalík, 2015).

1.1.2. Druhy a základní rámec činnosti školských poradenských zařízení

Jak již bylo zmíněno pod školské poradenské zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. V této podkapitole popíšu podrobněji jejich definici a činnosti.

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny mají na průběhu velký podíl vzdělávacího procesu, hlavně ve chvílích, kdy je tento proces nějakým způsobem zatěžován. Poradny se především zaměřují na přímou práci s dětmi od 3 let až do ukončení střední školy nebo vyšší odborné školy. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny nepracují jen se žáky škol, ale tak s rodiči, a to na základě individuální či skupinové péče (NÚV, nedatováno).

Mezi hlavní aktivity pedagogicko-psychologické poradny patří např. zjišťování školní zralosti, posuzování vhodnosti integrace dětí do škol, provádění diagnostiky specifických poruch učení a navrhování vhodné strategie pro vzdělávání žáků s různými problémy, kterými jsou například vývojové poruchy osobnosti, poruchy chování nebo sociálně patologické jevy, jako jsou šikana nebo záškoláctví. Poradny rovněž řeší nadále také otázky profesní orientace a školní neúspěšnosti (Baslerová, Felcmanová a Michalík, 2015)

Služby, které jsou pedagogicko-psychologickými poradnami poskytovány mají pedagogicko-psychologický a speciálně-pedagogický charakter. Tyto služby probíhají na základě ambulantní péče na pracovištích, nebo prostřednictvím návštěv pracovníků ve školách. Důležitými činnostmi pedagogicko-psychologických poraden jsou mimo jiné podpora školní připravenosti žáků, dále také napomáhají se zajištěním speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením. Dalšími činnostmi poraden je poskytování poradenství v případě žákovy školní neúspěšnosti nebo také poskytují metodickou podporu školám, a to zejména v oblastech prevence a práce s výchovnými poradci (Baslerová, Felcmanová a Michalík, 2015)

Speciálně pedagogické centrum

Speciální pedagogická centra jsou poradenská zařízení ve školství, která nabízejí odbornou podporu dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytují diagnostiku, poradenství, metodickou pomoc a další služby zaměřené na podporu vzdělávání a rozvoje jedinců. Speciálně pedagogická centra úzce spolupracují s rodinami,

školy a dalšími institucemi, aby vytvořila co nejlepší podmínky pro vzdělávání a integraci dětí se speciálními potřebami (Národní ústav pro vzdělávání, 2018).

O efektivní fungování speciálně-pedagogických center se starají pracovníci, kterými jsou speciální pedagogové, psychologové, a také sociální pracovníci. Speciálně pedagogická centra se snaží vytvářet vhodné prostředí pro celkový rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak před zahájením vzdělávání, tak i během něj. Dále centra zaštiťují plánování vzdělávacích potřeb a jejich snahou je rozvíjet žákovy schopnosti a dovednosti před i v průběhu vzdělávání. Poskytují také podporu při výběru vzdělávacího zařízení a snaží se o snížení dopadů zdravotního postižení a zaměřují se na prevenci jejich vzniku (Baslerová, Felcmanová a Michalík, 2015)

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště je v České republice povinnou součástí základních, středních a vyšších odborných škol. Jeho existence vyplývá ze školského zákona, č. 561/2004 Sb., přičemž za jeho fungování odpovídá ředitel školy. Hlavním cílem školního poradenského pracoviště je zajistit podmínky pro celkový rozvoj žáků, včetně těch se speciálně vzdělávacími potřebami. K jeho činnostem nadále také patří prevence rizikového chování, kariérní poradenství a podpora učitelského sboru (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Poradenské služby mají také přispívat ke zdravému sociálnímu, psychickému a fyzickému vývoji žáků a zároveň napomáhat pedagogům ve zdokonalování odborných dovedností. Školní poradenské pracoviště nadále spolupracuje i s rodiči žáků a s dalšími institucemi, přičemž jeho role spočívá v harmonizaci výchovně vzdělávacího procesu ve škole a v rodině. Na školách v českém školství funguje model poradenských služeb, v němž působí výchovný poradce a školní metodik prevence. Tento model však postupně zahrnuje širší spektrum specialistů, jako jsou školní psychologové, školní speciální pedagogové či sociální pracovníci (Čech, 2020).

Školní poradenská pracoviště zajišťují podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i prostřednictvím různých podpůrných opatření, a jejich činnost je školní poradnou dále i hodnocena. Současně vytvářejí vhodné podmínky pro nadané žáky a pomáhají žákům rovněž i při výběru dalšího vzdělávání (Kendíková, 2017).

1.4. Podpůrná opatření ve vzdělávání

Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy v organizaci, obsahu, metodách, formách, hodnocení a podmínkách vzdělávání a školských služeb, které jsou členěny do několika stupňů podle jejich organizační a finanční náročnosti. Tato opatření musí být individuálně přizpůsobena zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Takto to určuje školský zákon v § 16 odst. 2. (MŠMT, 2017).

Podpůrná opatření ve vzdělávání byla poprvé legislativně ukotvena vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Tato vyhláška stanovila využívání takzvaných vyrovnávacích a podpůrných opatření při vzdělávání těchto žáků (Michalík, 2015). V roce 2015 došlo k novelizaci školského zákona č 561/2004 Sb., která přinesla zásadní změny v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zavedla systematické členění podpůrných opatření do pěti stupňů podle jejich náročnosti a potřeb žáků. Tato novela nabyla účinnosti 1. září 2016, od kdy jsou tato opatření ve školách realizována (Michalík a Baslerová, 2022).

Školským poradenským zařízením se věnuji v kapitole 1.2., ale zde je také nesmím opomenout, jelikož v posuzování podpůrných opatření sehrávají značnou roli. Školská poradenská zařízení poskytují, jak už bylo výše v kapitole 1.2. zmíněno poradenské služby, ale na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáků vydávají takzvaná doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento dokument je důležitý hlavně z důvodů, že jeho obsahem jsou závěry psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky žáka na navrhovaná podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou vymezena do několika stupňů a tyto stupně lze kombinovat. První stupeň podpůrných opatření je stanovován školou, která tato opatření i sama navrhuje. Od druhého stupně až po pátý nejvyšší stupeň je pod záštitou školských poradenských zařízení (MŠMT, 2017).

Školský zákon umožňuje v odůvodněných případech prodloužit délku studia ve středním a vyšším odborném vzdělávání až o dva roky. Dále zde zákon stanovuje úpravy podmínek pro přijímání a ukončování vzdělávání, využití kompenzačních pomůcek, jako jsou speciální učebnice, didaktické pomůcky či komunikační systémy, a přizpůsobení očekávaných výstupů vzdělávání. Mezi podpůrnými opatřeními nalezneme také personální podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga a dalších pedagogických pracovníků i například speciálního pedagoga, tlumočníky či přepisovatele, pokud je to potřebné (Michalík, 2015).

2. Operační program Jan Amos Komenský

V této kapitole se budu blíže věnovat Operačnímu programu Jan Amos Komenský (OP JAK) je součástí českého národního rozpočtu pro období 2021–2027 a představuje klíčovou součástí evropských strukturálních fondů zaměřených na zlepšení a modernizaci vzdělávacího systému v České republice.

2.1. Založení a historie programu

V této podkapitole se budu zabývat založením a stručným popisem vzniku Operačního programu Jan Amos Komenský (dále jen „OP JAK“), který byl vytvořen jako součást strukturálních fondů Evropské unie a představuje jeden z klíčových nástrojů na financování vzdělávacích aktivit a rozvojových aktivit v České republice. OP JAK navazuje na strategické dokumenty, které určují národní politiku v oblastech vzdělávání, výzkumu a vývoje. Dále čerpá ze zkušeností získaných prostřednictvím předchozího Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Operační program se opírá o úspěchy a mechanismy vytvořené v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a zaměřuje se na další rozvoj pozitivních dopadů uskutečněných změn a intervencí ve vzdělávací a vědecko-výzkumné sféře (MŠMT, 2022c).

OP JAK navazuje na předchozí program OP VVV a vychází z národních politik v oblasti vzdělávání, výzkumu a vývoje. Příprava zahrnovala analýzu potřeb České republiky v těchto oblastech a na základě zohlednění zkušeností z předchozích programů (MŠMT, 2022c) OP JAK byl naší vládou schválen dne 4. října v roce 2021, čímž potvrdila jeho zaměření a priority pro následující programové období (MŠMT, 2021a).

Po schválení vládou České republiky byl program předložen Evropské komisi k oficiálnímu vyjednávání. OP JAK byl schválen Evropskou komisí a zahájen v rámci programového období 2021–2027 a je také jedním z operačních programů v rámci českého Národního plánu obnovy a fondů Evropské unie. Národní plán obnovy vznikl v reakci na ekonomické a sociální pandemie COVID-19. Plán zahrnuje různé oblasti, včetně digitalizace, zelené transformace a modernizace veřejných služeb, včetně právě vzdělávání. OP JAK je financován z evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF), specificky z Evropského sociálního fondu (ESF+) (MŠMT, 2021b, MŠMT, 2022c).

1.1.3. Cíle programu

Vzdělání je klíčovým faktorem pro společenský a ekonomický rozvoj. Cílem tedy je vytvořit otevřený vzdělávací systém, který pružně reaguje na měnící se podmínky a poskytuje

relevantní obsah vzdělávání i v celoživotní perspektivě. Dále program usiluje o modernizaci cílů, obsahů, forem, a metod učení na všech úrovních vzdělávací soustavy, od předškolního po terciární a další vzdělávání. Tato modernizace je nezbytná pro zajištění kvalitního života a dlouhodobě uplatnitelnosti jednotlivce ve společnosti a na trhu práce. V následující dekádě je cílem vzdělávání vybavit jedince základními znalostmi a dovednostmi, které mu umožní maximálně využít svůj potenciál v dynamicky měnícím se světě, a to nejen pro jeho osobní rozvoj, ale i pro prospěch celé společnosti (MŠMT, 2021a).

V oblasti výzkumu, vývoje a inovací Česká republika zaostává za světovými lídry a je označována jako mírný inovátor. Podpora v této oblasti by měla směřovat k rozvoji špičkových kapacit, jak v infrastruktuře, tak v lidských zdrojích, prohlubování znalostního potenciálu, zaměření na aktuální a budoucí celospolečenské výzvy a vytváření základny pro aplikaci výsledků výzkumu do (MŠMT, 2021a).

Operační program má také několik dalších hlavních cílů, které blíže specifikují. Prvním z nich je zlepšení přístupu k inkluzivním a kvalitním vzdělávacím službám. Tento cíl se zaměřuje na rozvoj infrastruktury a podporuje inkluzivní vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Cílem rozvoje infrastruktury je investovat do modernizace školních zařízení a více je vybavit technologickým vybavením a podporovat digitalizaci škol a integraci moderních technologií do výuky. Snahou operačního programu je také udělat rozvinutější podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Další z cílů je všeobecná podpora vzdělávání na všech úrovních. Tímto cílem se program snaží o zvýšení kvality, účinnosti a relevantnosti vzdělávacího systému. Hovoříme zde o modernizaci obsahu a forem vzdělávání v souladu s požadavky současné společnosti a cílem je lepší připravenost pro trh práce, získání rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich sociální, speciální vzdělávací potřeby. Jedním z cílů je také posílení digitálních kompetencí. Dále je také cílem podpora celoživotního vzdělávání, která se zaměřuje na rozvoj dovedností a rekvalifikaci, s přihlédnutím k potřebám trhu práce a zabývá se také podporou profesní mobility Tyto cíle jsou podle Operačního programu OP JAK klíčové pro modernizaci a adaptaci vzdělávacího systému k požadavkům dnešní doby (MŠMT, 2021a).

2.2. Klíčové priority programu

Operační program Jan Amos Komenský má dvě klíčové priority, které se zaměřují na oblast vzdělání, výzkum a vývoj. První prioritou je tedy výzkum a vývoj, tato priority

podporuje špičkový výzkum a inovace s cílem zlepšit konkurenceschopnost České republiky. Druhou z priorit je vzdělávání, která se zaměřuje na rozvoj kvalitního a dostupného vzdělávacího systému, který zajišťuje rovné příležitosti pro všechny žáky a studenty včetně studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Priorita 1 – Výzkum a vývoj

Priorita Výzkum a vývoj má dva specifické cíle, jedním z nich je rozvíjet a posilovat výzkumné a inovační kapacity a zavést pokročilé technologie. Jako druhý specifický cíl je rozvíjení dovedností pro inteligentní specializaci, průmyslovou transformaci a podnikání (MŠMT, 2021a).

Priorita 2 – Vzdělávání

Priorita číslo dva se zaměřuje na zlepšení přístupů k inkluzivnímu vzdělávání a kvalitnímu vzdělávání a školení na všech úrovních (MŠMT, 2021a).

2.3. Finanční zabezpečení programu

Financování Operačního programu Jan Amos Komenský je zjištěno z několika zdrojů, především z Evropské unie, a to konkrétně ze strukturálních a investičních fondů. Celkový rozpočet programu na období 2021–2027 je přibližně 90 miliard korun. Tyto prostředky jsou určeny k realizaci různých projektů, které podporují vzdělávací a výzkumné aktivity v České republice. Management a rozdělení financí je ve správě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které funguje jako řídicí orgán programu. Ministerstvo zajišťuje, že projekty a iniciativy financované z tohoto programu jsou v souladu s cíli EU a národními vzdělávacími a výzkumnými prioritami (MŠMT, 2021a).

Pro konkrétní projekty a iniciativy jsou pravidelně vyhlašovány výzvy, kde mohou jednotlivci, organizace a vzdělávací instituce žádat o financování. Tyto výzvy jsou specificky zaměřené na určité oblasti, jako je modernizace vzdělávacího systému, rozvoj výzkumných kapacit, podpora inkluzivního vzdělávání a podpora inovací a vývoje (MŠMT, 2021a).

3. Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic

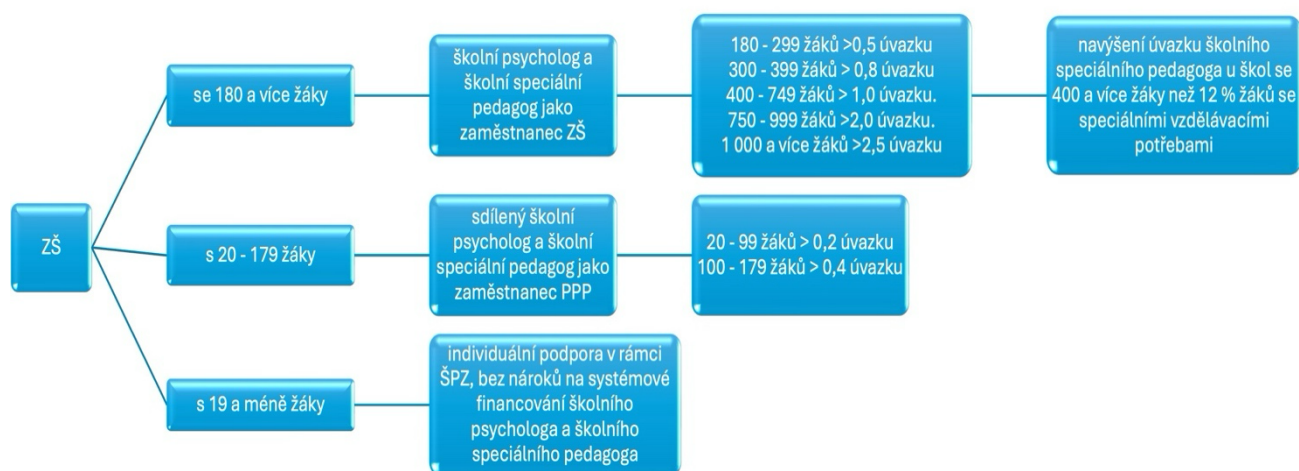
V současném vzdělávacím systému České republiky je kladen důraz na zajištění kvalitní a dostupné podpory pro všechny žáky, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčovou roli v tomto procesu hrají podpůrné pedagogické pozice, jako jsou školní speciální pedagogové a školní psychologové. Aby byla jejich činnost efektivní a dlouhodobě udržitelná, přistoupilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k institucionalizaci těchto pozic. Cílem tohoto kroku je vytvořit systém, který umožní co nejširšímu spektru žáků využívat služby těchto odborníků během povinné školní docházky a zároveň zajistí profesní stabilitu těchto pozic. Tento přístup nejen posiluje podporu žáků, jejich rodičů a pedagogických pracovníků, ale také přispívá k budování bezpečného a pozitivního klimatu ve školách (MŠMT, 2022b).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo metodický materiál na podporu základních škol a pedagogicko-psychologických poraden při plošném zavádění těchto pozic. Tento krok je v souladu s již zmíněnou Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2023+. V rámci Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ je zaveden strategický cíl zaměřený na snížení nerovností ve vzdělávání a posílení možností pro maximální rozvoj potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Důraz je kladen na podporu pedagogické činnosti ve školách a na zlepšení správy a řízení školských institucí. Dále vládní programové prohlášení zdůrazňuje podporu škol a pedagogických pracovníků včetně zvýšení dostupnosti podpůrných pedagogických pozic ve školách do konce roku 2024. Model strategie byl vyvinut během více než roční spolupráce s terénními pracovníky, školami, školskými poradenskými zařízeními, zřizovateli a odbornými asociacemi, což zahrnovalo intenzivní konzultace a spolupráci na návrzích modelu. Tento přístup zajišťuje, že navrhované strategie a intervence jsou přizpůsobeny skutečným potřebám a podmínkám ve školství (MŠMT, 2022b).

Od zavedení inkluzivního vzdělávání v České republice v roce 2016 existují dva paralelní způsoby financování podpůrných pedagogických pozic ve školách. Jedním z nich je tedy národní financování, které poskytování podpůrných opatření financuje od druhého až pátého stupně, a to ze státního rozpočtu. Druhým způsobem financování podpůrných pedagogických pozic je evropské financování. Prostřednictvím Evropského sociálního fondu skrze OP VVV. Po pěti letech fungování těchto modelů chce Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2025 sloučit oba systémy do jednoho, aby zefektivnilo financování a podporu těchto pozic (MŠMT, 2022a).

Toto schéma, které se nachází na obrázku níže pod textem znázorňuje rozdělení základních škol podle počtu žáků a určení úvazků školních speciálních pedagogů a školních psychologů, případně poskytování individuální podpory. Jak můžeme na schématu vidět školní psychologové a speciální pedagogové jsou zaměstnanci škol v případě, že základní škola má 180 a více žáků. Velikost úvazku těchto pozic se tedy odvíjí od počtu žáků, kteří školu navštěvují. U škol se 400 a více než 12 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze zvýšit úvazek školního speciálního pedagoga. U základních škol, které mají 20 až 179 žáků, tzv. malotřídní školy, kterými se budeme zabývat v této práci později, tak školní speciální pedagog a psycholog jsou sdíleni jako zaměstnanci pedagogicko– psychologické poradny. Na schématu můžeme zřetelně vidět jaké jsou velikosti úvazku podle počtu žáků navštěvující malotřídní školu. Základní školy, které mají 19 nebo méně žáků, tak tuto individuální podporu poskytuje školské poradenské zařízení a škola nemá nárok na systémové financování školního psychologa a speciálního pedagoga. (MŠMT, 2022a)

Obrázek 1: Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic



Zdroj: Vlastní zpracování, MŠMT, 2022a

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nastavilo podmínky pro zajištění pozic školních psychologů a speciálních pedagogů tak, aby odpovídaly velikosti škol a podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V úvodní fázi tohoto systému byly podpůrné pozice na základních školách financovány z prostředků evropského již zmíněného Operačního programu Jan Amos Komenský prostřednictvím tzv. šablon. Tyto šablony jsou flexibilní, což znamená,

že ředitelé škol mohou žádat i o jiné typy šablon, aniž by byli projektově omezeni. Pro pozice školního psychologa a speciálního pedagoga byl vyčleněn samostatný rozpočet, nezávislý na dalších aktivitách projektů. Druhá fáze, která měla odstartovat 1. ledna 2025, měla zahrnovat financování těchto pozic ze státního rozpočtu. Před tím však proběhne průběžné hodnocení a finální analýza (MŠMT, 2022b).

Tato evaluace bude zahrnovat především posouzení vhodnosti velikosti úvazků, nastavení kritérií pro podporu základních škol (včetně těch obsluhovaných pedagogicko – psychologickými poradnami), zohlednění spádových oblastí a zvýhodní škol s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě zjištění mohou být zavedeny další úpravy (MŠMT, 2022b).

Během financování prostřednictvím šablon z Operačního programu Jan Amos Komenský mělo provést ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy potřebné legislativní úpravy k systémovému zavedení tohoto modelu. V první fázi byla naplánovaná novela školského zákona, vyhlášek a nařízení vlády. Konečná legislativní podoba bude na základě vyhodnocení účinnosti modelu. Zařazení školních psychologů a školních speciálních pedagogů do systému prostřednictvím OP Jak měla umožnit parametrické ověření modelu, aby od 1. ledna 2025 mohla být funkční model převeden na národní financování, což se bohužel nerealizovalo. (MŠMT, 2024).

3.1. Financování ze šablon

Šablony byly specifické výzvy v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a poskytovaly finanční podporu školám na různé aktivity, a včetně toho i personální posílení, kam byl zařazen i školení speciální pedagog. Tyto šablony byly jednou z klíčových oblastí financování školních speciálních pedagogů. Můžeme zde hovořit o Výzvách šablon II a III. Tyto výzvy umožňovaly školám financování školních speciálních pedagogů a umožňovali školám flexibilně reagovat na potřeby svých žáků a zajistit jim odbornou podporu. Financování prostřednictvím šablon bylo navrženo tak, aby minimalizovalo administrativní zátěž pro školy a umožnilo jim efektivně využívat dostupné zdroje (MŠMT, 2020a).

Tato diplomová práce se zabývá Operačním programem Jan Amos Komenský, který navazuje na financování ze šablon. Je to takzvaná Výzva „Šablony po MŠ a ZŠ I“, které v rámci OP JAK umožňuje základním školám získat prostředky na pozice školního speciálního pedagoga. Ředitel školy má pravomoc rozhodnout o rozdělení celkového úvazku mezi školního speciálního pedagoga a školního psychologa podle potřeb školy. Například při celkovém

úvazku 1,0 může být 0,3 úvazku určeno pro školního psychologa a 0,7 úvazku právě pro školního speciálního pedagoga. Přidělený úvazek musí být vyčerpán v plném rozsahu (OP JAK, 2022).

Školy, kterými se v této práci zabývám, jsou malotřídní školy s počtem od 20 až do 179 žáků a je jim umožněno využití sdíleného speciálního pedagoga, přičemž tato pozice může být zprostředkována například pedagogicko-psychologickými poradnami (Edu. cz, 2022).

3.2. Kompetence ředitelů a pedagogicko-psychologických poraden

Pedagogicko-psychologická poradna zajišťovala způsobilost svých zaměstnanců a poskytovala jim metodické vedení. Ředitel pedagogicko – psychologické poradny organizoval a řídil jejich práci a měl právo kontrolovat činnost sdílených speciálních pedagogů přímo ve škole. Pedagogicko-psychologická poradna dbala na to, aby zaměstnanci při plnění svých úkolů spolupracovali s pedagogickými pracovníky školy a poskytovali součinnost školským poradenským zařízením. Na pokyn ředitele pedagogicko-psychologické poradny mohli zaměstnanci přijímat úkoly také od ředitele základní školy nebo jiného pověřeného pracovníka školy. Služby konkrétního odborníka byly zajišťovány pravidelně stejnou osobou, pokud tomu nebránily závažné provozní důvody. V případě plánované nepřítomnosti zaměstnance (např. z důvodů vzdělávací aktivity či dovolené) byla pedagogicko – psychologická poradna povinna předem informovat základní školu, avšak nebyla povinna zajistit náhradu jiným pracovníkem (MŠMT, 2022a).

Základní škola byla povinna zajistit zaměstnanci vhodné organizační a prostorové podmínky pro výkon jeho činností. Dále umožňovala využívání pracovních prostředků a vybavení poskytnutých pedagogicko – psychologickou poradnou a zajišťovala jejich bezpečné zázemí ve škole. Základní škola dále vedla dokumentaci v souladu s vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění ze školní matriky v rozsahu potřebném pro výkon jeho činnosti. Ředitel školy byl oprávněn obracet se na ředitele pedagogicko-psychologické poradny s požadavky a stížnostmi týkajícími se konkrétních pracovních úkolů zaměstnance (MŠMT, 2022a).

Podpora základních škol s maximálním počtem 179 žáků byla realizována prostřednictvím sdílených personálních pozic, jak už zde bylo zmíněno, přičemž žadateli o tuto podporu byly pedagogicko-psychologické poradny. Základní školy si mohly vybrat pedagogicko-psychologickou poradnu v rámci kraje, ve kterém působí. Pedagogicko-psychologické poradny

a základní školy uzavřely smlouvu o spolupráci týkající se zajištění těchto podpůrných pedagogických pozic (Edu.cz, 2022).

3.3. Malotřídní školy

V této podkapitole se budu věnovat malotřídním školám. Popíšu zde charakteristiku malotřídních škol, Dále jaká jsou specifika malotřídních škol. Zmíním zde i výhody a nevýhody, které sebou malotřídní školy nesou.

3.3.1. Definice pojmu malotřídní škola

Malotřídní školy jsou sice pevnou součástí českého vzdělávacího systému, ale školský zákon č. 561/2004 Sb. tento pojem výslovně nedefinuje. V souladu s § 46 školského zákona je možné zřídit základní školu, která nezahrnuje všech devět ročníků. Na základě tohoto rozdělení existují školy úplné (s devíti ročníky a neúplné, kam se řadí právě malotřídní školy. Ty jsou typické tím, že v jedné třídě probíhá výuka pro více ročníků současně. Podle Vyhlášky č. 48/2005 Sb., která specifikuje minimální počty žáků ve třídách malotřídních škol. Pokud jde o školy s výukou pouze na prvním stupni, Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje, že jednotřídní školy musí mít minimálně 10 žáků. Dále dvojtřídní školy musí mít v průměru 12 žáků na třídu a trojtřídní školy musí dosáhnout průměru 14 žáků na třídu. Školy se čtyřmi a více třídami potřebují průměrně 15 žáků na třídu. Zřizovatel školy může udělit výjimku a povolit nižší počet žáků ve třídě, ale v takovém případě má povinnost zajistit financování dodatečných nákladů spojených s provozem školy (Vyhláška č. 48/2005 Sb. § 4).

V odborné literatuře můžeme nalézt několik definicí které popisují pojem malotřídních škol, pedagogický slovní definují malotřídní školy v následujícím znění „*Za malotřídní se považuje škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než v jednoho ročníku*“ (Průcha, 2009, str. 52).

3.3.2. Specifické znaky malotřídní školy

Malotřídní školy, typické pro venkovské oblasti, se v mnoha ohledech liší od plně organizovaných škol. Přesto jim pedagogický výzkum nevěnuje dostatečnou pozornost, ačkoli například kolem roku 2010 tvořily v krajích jako je Vysočina, Královéhradecký a Pardubický více než polovinu všech základních škol (Průcha, 2012).

Tyto školy mají specifickou roli v obci, odlišné požadavky na pedagogy, jejich přípravou na výuku i samotný průběh vyučovacích hodin. Řízení malotřídních škol má také svá specifika.

Hlavním rysem, který je odlišuje od plně organizovaných škol, je výuka ve věkově smíšených skupinách. Jeden učitel zde současně vyučuje žáky z. více ročníků, což vyžaduje použití specifických metod a forem výuky (Zormanová, 2015).

Malotřídní školy mají několik specifických rysů. Jedním z nich je menší počet žáků ve třídě, což učitelům umožňuje individuálnější přístup a poskytuje spolupráci mezi žáky. Pedagogové dále rozvíjejí komunikační dovednosti žáků a jejich vzájemný respekt. Pro učitele je příprava a realizace výuky náročnější, zejména proto, že během svého studia na pedagogických fakultách nejsou na tento typ výuky dostatečně připravováni. Spojování ročníků vede k přirozenému učení mladších žáků od starších, což posiluje pocit sounáležitosti ve třídě. Děti mají často blízký vztah s učiteli i ostatním personálem školy, což přezpívá k rodinné atmosféře školy. Učitelé také mívají intenzivnější kontakt s rodiči žáků, dobře znají rodinné prostředí žáků a podmínky, ve kterých vyrůstají (Průcha, 2012).

3.3.3. Řízení malotřídních škol v rámci OP JAK

Jelikož ředitelé malotřídních škol sehrávají svou specifickou roli v souvislosti s pozicí sdíleného školního speciálního pedagoga, je dle mého názoru dobré tuto podkapitolu věnovat právě tomuto tématu. V předešlé podkapitole jsem již zmínila kompetence ředitelů pedagogicko-psychologických poraden. Pokud se chtějí školy zapojit do OP JAK, nejprve musí ředitel školy navázat spolupráci s příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou v rámci svého kraje, která se zapojila do OP JAK a mohla poskytnout služby sdíleného speciálního pedagoga. Následně je třeba, aby pedagogicko-psychologická poradna zahrnula školu do indikativního seznamu spolupracujících základních škol, kterým bude poskytovat tyto služby. Seznam slouží k určení maximální výše dotace pro poradnu a stanovení potřebného úvazku školní speciálního pedagoga pro danou školu. Podílí se na stanovení rozsahu a poměru využití úvazku speciálního pedagoga. Přidělený úvazek nemusí být vyčerpán v plném rozsahu, jak již bylo v této práci zmíněno, ale umožňuje to flexibilitu dle aktuálních potřeb školy (OP JAK, 2022).

Ředitel školy zajišťuje vhodné podmínky pro působení sdíleného speciálního pedagoga ve škole což zahrnuje organizační záležitosti, komunikaci s pedagogickým sborem a informování rodičů a žáků o poskytovaných službách. Efektivní spolupráce mezi školou a PPP je zásadní pro úspěšné prostředí a pro poskytování kvalitní podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě potřeb může ředitel malotřídní školy iniciovat změny ve spolupracujících školách během realizace projektu, avšak celková výše dotace nesmí být překročena. Tato

flexibilita umožňuje přizpůsobit se měnícím se podmínkám a potřebám školy. Celkově ředitel malotřídní školy pro pozici sdíleného školního speciálního pedagoga v rámci OP JAK zajišťuje koordinaci, komunikaci a organizační podporu pro efektivní poskytování speciálně pedagogických služeb, čímž přispívá k inkluzivnímu vzdělávání a podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (OP JAK, 2022).

3.4. Sdílený školní speciální pedagog

Téma diplomové práce se zabývá sdíleným školním speciálním pedagogem, a proto tuto pozici v následujících podkapitolách obšírněji rozeberu. Je nutno hned na začátku této kapitoly podotknout, že pojem „sdílený“ školní speciální pedagog není v české legislativě explicitně definován. Obecně se jedná o školního speciálního pedagoga, který poskytuje služby více školám současně, což umožňuje efektivní využití jeho odbornosti tam, kde by nebylo možné zaměstnat takového odborníka na plný úvazek. Tento model je využívám zejména na malotřídních školách, kde je potřeba speciálně pedagogické podpory, ale malotřídní školy nemají dostatek zdrojů na zaměstnání školního speciálního pedagoga na plný úvazek (Edu.cz, 2022).

Na základě připomínek odborné veřejnosti v mezirezortním připomínkovém řízení bylo od tohoto modelu sdílených pedagogických pozic upuštěno (MŠMT, 2024).

Vývoj pozice školního speciálního pedagoga

Podle Kucharské (2013) byl dříve školní speciální pedagog vnímán jako jeden z odborníků, kteří se podílejí na fungování školních poradenských pracovišť. V současnosti je speciální pedagog považován za odborníka s potřebnou kvalifikací a vzděláním pro práci s jedinci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tito jedinci mohou být vzděláváni jak ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i v zařízeních primárně určených pro jejich specifické potřeby (Růžičková, 2018).

Na počátku vývoje speciální pedagogiky nebyly kladeny vysoké nároky na kvalifikovanost pedagogů, kteří se této oblasti věnovali. Na počátku to byli nadšenci z jiných oborů, kteří pracovali dobrovolně a hráli roli průkopníků ve vzdělávání a výchově osob se zdravotním postižením. Jejich vlastní vzdělávání však bylo přehlíženo. První pokusy o zvýšení odborné kvalifikace speciálních pedagogů formou krátkodobých vzdělávacích programů se objevily koncem 19. století. Postupně se však vzdělávání pedagogů v učitelských ústavech prodlužovalo s cílem zajistit potřebné odborné a pedagogické kompetence. Ačkoli myšlenka na

zavedení specializovaného vysokoškolského vzdělání pro speciální pedagogy byla odborníky formulována na již zmíněném začátku 19. století, k její realizaci došlo až o více než půlstoletí později, kdy vznikly nové vzdělávací instituce zaměřené na speciální pedagogiku (Růžičková, 2018).

V minulosti působili speciální pedagogové ve školách převážně jako učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména ve specializovaných třídách či školách. Během 90. let 20. století ve však výrazně trend, kdy speciální pedagogové začali ve školách působit v roli odborníků mimo učitelskou pozici. Tito odborníci v podobě speciálních pedagogů podporovali rozvoj inkluzivního vzdělávání a prostřednictvím různých aktivit zajišťovali vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci praxe bylo názorné, že přítomnost školních speciálních pedagogů ve školách má značný přínos, a proto jejich počty se začali zvyšovat. Jejich užitečnost se projevila nejen v komunikaci s rodiči žáků, ale i v komunikaci s externími odbornými pracovišti a při tvorbě koncepčních materiálů. Dále můžeme říct, že zásadní změna nastala s přijetím vyhlášky č 72/2005 Sb. a Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, čímž byla pozice školního speciálního pedagoga inkudována do školního poradenského pracoviště (Kucharská s Mrázková, 2014).

V současnosti je školní speciální pedagog nedílnou součástí základních škol. Jeho role spočívá v zajišťování diagnostické, konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a intervenční činnosti. Všechny tyto činnosti blíže popíšu v další kapitole.

Vymezení kvalifikace a finanční zajištění školního speciálního pedagoga

Odborná způsobilost školních speciálních pedagogů v České republice je definována zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle § 18 tohoto zákona se kvalifikace získává absolvováním akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku (MŠMT, 2022b).

Absolventi jiných magisterských programů v pedagogických vědách, například zaměřených na přípravu učitelů základních nebo středních škol nebo dále na předškolní pedagogiku, mohou dosáhnout kvalifikace speciálního pedagoga prostřednictvím doplňujícího studia k rozšíření odborné kvalifikace. Toto studium, trvající minimálně 350 hodin, je nabízeno vybranými vysokými školami a po jeho absolvování pedagog získá odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga. Je však důležité podotknout, že absolvování programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku v délce 250 a více hodin nevede k získání

kvalifikace speciálního pedagoga. Tímto studiem lze získat kvalifikaci učitele pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nikoli kvalifikaci speciálního pedagoga (MŠMT, 2022b).

Kromě požadovaného vzdělání je pro výkon povolání speciálního pedagoga nutná bezúhonnost a psychická způsobilost, jak stanovují příslušné právní předpisy. Tato pravidla zajišťují, že školní speciální pedagogové jsou náležitě připraveni poskytnout odbornou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Národní soustava povolání, 2017).

Financování školních speciálních pedagogů na základních školách v roce 2025

V minulosti nebyly pozice školních speciálních pedagogů financovány přímo ze státního rozpočtu, a to vedlo k nejistotě ohledně stability těchto pracovních pozic. Financování bylo zajišťováno pomocí různých programů, jak už jsem zmiňovala v kapitole o OPJAK. Finanční podpora z Operačního programu Jan Amos Komenský však na konci minulého roku skončila a od 1. ledna 2025 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zavedlo přechodné financování těchto pozic z národních zdrojů prostřednictvím „ad hoc“ normativu pro veřejné školy a dotačního řízení pro soukromé a církevní školy. Tento rok byl určen s cílem zajistit kontinuitu a stabilitu zaměstnání školních speciálních pedagogů. Pro zajištění dlouhodobé stability připravilo MŠMT novelu školského zákona, která by měla od 1. ledna 2026 ukotvit systémové financování těchto pozic přímo ze státního rozpočtu (MŠMT, 2024).

V roce 2025 budou základní školy moci čerpat finanční prostředky na zajištění školních speciálních pedagogů, které navazuje na předchozí podporu v rámci OPJAK a je určeno pro školy, které v roce 2024 získaly dotaci na tuto pozici. Cílem této podpory je zajistit kontinuitu služeb školních speciálních pedagogů ve školách a zlepšit dostupnost odborné péče pro žáky. Finanční prostředky mohou získat základní školy zřizované krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, a výjimkou škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona. Aby mohla škola finance obdržet musela nejpozději do 4. prosince minulého roku oznámit Ministerstvu školství svůj zájem o dotaci a uvést požadovaný počet přepočtených úvazků. Tyto prostředky budou pokrývat náklady od 1. ledna do konce téhož roku (MŠMT, 2022a).

Klíčovým faktorem pro učení výše financování je počet žáků v běžných třídách škol. Uvedeným příkladem je, že školy s 20 až 99 žáky mohou získat finanční prostředky na 0,2 úvazku zatím školy s více než 1000 žáky mohou obdržet až 2,5 úvazku. Přidělené finance budou školám poskytnuty jednorázově prostřednictvím krajských úřadů nebo Magistrátu hl. m. Prahy, a to nejpozději do 31. března 2025. V případě organizačních změn školy, jako je sloučení nebo rozdělení, bude výše finanční podpory upravena tak, aby odpovídala nové situaci. Současně

platí, že školy nesmí čerpat tyto prostředky, pokud na financování speciálních pedagogů získávají peníze z jiných veřejných zdrojů, např. z Národního plánu obnovy. Pokud škola nevyužije finance v souladu s určeným účelem, bude povinna je vrátit. Navíc musí do 28. února 2026 ministerstvo informovat o způsobu využití přidělených finančních prostředků (MŠMT, 2022a).

Co je ale velmi důležité v této kapitole zmínit, že od letošního roku budou školy s maximálně 180 žáky dostávat finanční prostředky přímo, bez zprostředkování pedagogicko-psychologickou poradnou. Míra úvazků těchto podpůrných pedagogických pozic zůstane stejná jako v rámci financování z programu OPJAK (MŠMT, 2024).

Náplň práce a činnost školního speciálního pedagoga v rámci institucionalizace podpůrných pedagogických pozic

Školní speciální pedagog působí v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., která upravuje poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jeho konkrétní pracovní náplň se však může lišit v závislosti na potřebách dané školy a jejích žáků, odborných schopnostech pedagoga, složení školního poradenského pracoviště a koncepci poradenských služeb (Školní prostředí v praxi, 2015).

Školní speciální pedagog se zaměřuje na vykonávání hned několika činností. Těmi to činnostmi jsou nejčastěji diagnostika, depistáž, konzultace, poradenství a intervenční činnosti. Hlavní úlohou speciálního pedagoga v této oblasti je podpora při sestavování skupin pro předměty speciálně pedagogické péče na základě doporučení školského poradenského zařízení. Pokud je u žáka zjištěna speciální vzdělávací potřeba, pedagog seznamuje rodiče se všemi dostupnými informacemi ohledně možností jeho vzdělávání. Současně se podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a specifikuje pedagogickou podporu podle potřeb žáka, včetně rozsahu a intenzity intervenčních opatření (MŠMT, 2022a).

Důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga je speciálně pedagogická diagnostika, která se soustředí především na vzdělávací problémy žáků. Hodnotí jejich úroveň dovedností v oblasti čtení, psaní, počítání a rozvoj gramotnosti. Další činností, kterou školní speciální pedagog poskytuje jsou konzultace v rámci zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání, kde pomáhá identifikovat vzdělávací potřeby žáků. V případě potřeby poskytuje příjemnou speciálně pedagogickou intervenci a poradenské služby pro žáky, u nichž existuje zvýšené riziko školní neúspěšnosti. Dále se věnuje poskytování informací a odborné podpory zákonným zástupcům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž spolupracuje

s učiteli a dalšími odborníky ve škole, aby zajistil co nejefektivnější vzdělávací proces (MŠMT, 2022a).

Další důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga je metodická podpora, kterou poskytuje ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žákům s dočasnými obtížemi. Kromě přímé pomoci žákům se může také podílet na vzdělávání učitelů v oblastech souvisejících s jeho odbornou činností. Tím přispívá k lepšímu pochopení specifických problémů žáků a usnadňuje učitelům práci s nimi (Kucharská, 2014).

Je také důležité neopomenout s jakými specifickými výchovně – vzdělávacími potřebami se speciální pedagog ve své každodenní praxi setkává. Školní speciální pedagog se, jak již bylo zmíněno, zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří žáci, kteří mají různé poruchy učení a chování, mezi které patří např. děti s dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií nebo poruchy pozornosti. Dalšími žáky, se kterými školní speciální pedagog pracuje jsou žáci se zdravotním postižením, ať už tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením. Dále jsou to žáci se sociálním znevýhodněním nebo žáci s odlišným mateřským jazykem, což je v dnešní době velmi aktuálním tématem (Michalík, 2015).

Sdílený školní speciální pedagog na malotřídní škole a jeho kooperace s jednotlivými účastníky

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současném školství klíčovou oblastí, která vyžaduje efektivní systém podpory. Jedním z významných prvků této podpory je pozice školního speciálního pedagoga. V případě malotřídních škol, kde je počet pedagogických pracovníků omezený a kde se vzdělávají žáci různých ročníků v jedné třídě, nabývá role školního speciálního pedagoga specifického charakteru. Tato kapitola se zaměřuje na kooperaci školního speciálního pedagoga s jednotlivými účastníky, kterými jsou vedení školy, pedagogičtí pracovníci, asistenti pedagogů, rodiči a externími institucemi.

Kooperace s ředitelem školy

Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic zahrnuje spolupráci sdíleného školního speciálního pedagoga s ředitelem. Pro efektivní fungování sdílené pozice školního speciálního pedagoga je stěžejní kvalitní spolupráce se všemi účastníky. Ředitel školy měl za úkol podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. určit rozsah přímé činnosti, který je určen na 20 až 24 hodin týdně. Školní speciální pedagog ve spolupráci s ředitelem malotřídní školy museli

společně vymezit náplň práce a definovat konkrétní činnosti, které tedy mohli zahrnovat již zmíněnou diagnostiku, intervenci, metodickou podporu učitelů a další. Ředitelé školy dále museli ve spolupráci se školními speciálními pedagogy také koordinovat spolupráci s pedagogickou – psychologickými poradnami a případně dalšími odbornými institucemi, aby byla zajištěna komplexní podpora žáků. Spolupráce ředitele školy a školního speciálního pedagoga spočívá v rozvoji a zavedení inkluzivních vzdělávacích strategií, které mají za cíl efektivní integraci všech žáků do prostředí běžné základní školy. Školní speciální pedagog v kooperaci s ředitelem školy hodnotí účinnost poskytovaných podpůrných opatření a díky získaným výsledkům provádí potřebné úpravy. Děle společně shromažďují zpětnou vazbu nejenom od pedagogů, ale i žáků a jejich zákonných zástupců, aby byla neustále zvyšována kvalita podpůrných služeb (MŠMT, 2022a).

Kooperace s ředitelem pedagogicko-psychologické poradny a poradenským pracovištěm

V rámci OPJAK je zásadní spolupráce mezi školními speciálními pedagogy a pedagogicko – psychologickými poradnami. Pedagogicko – psychologická poradna zajišťuje a koordinuje školní speciální pedagogy pro malotřídní školy. Pedagogicko – psychologické poradny jsou odpovědné za vyhledávání a přidělování kvalifikovaných školních speciálních pedagogů do škol. Je tedy zřejmé, že více společně v institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic společně kooperuje ředitel PPP a ředitel základní školy nežli školní speciální pedagog, ale spolupráce je zde také zřejmá (MŠMT, 2022a).

Na malotřídních školách nastává specifická situace, kdy složení a rozsah činnosti ŠPP se přizpůsobují specifickým potřebám a možnostem školy. V malotřídních školách, kde je počet pedagogických pracovníků omezený, může ŠPP odborníci, kteří stávají více rolí současně Kucharská a Mrázková (2014) ve své metodice uvádějí několik klíčových oblastí, na které se kooperace zaměřuje. Těmito oblastmi jsou společné úsilí při diagnostice vzdělávacích a výchovných obtíží a plánování a realizace intervenčních strategií a podpůrných opatření na základě zjištěných potřeb. Další kooperace zahrnuje také tvorbu vzdělávacích individuálních vzdělávacích plánů a monitorování účinnosti. Dále kooperace zahrnuje metodickou podporu pedagogů a organizování preventivních programů. Kooperace s poradenským pracovištěm dále zahrnuje komunikaci se zákonnými zástupci a spolupráci s dalšími externími subjekty.

Kooperace s asistentem pedagoga, třídním učitelem a rodičem žáka

Školní speciální pedagogové poskytují podporu asistentům pedagoga i pedagogům, aby mohli efektivně reagovat na rostoucí rozmanitost žáků v sociální, intelektuální, kulturní,

etnické a jazykové oblasti. Jejich role nejen na běžných základních školách, ale i na malotřídních školách spočívá v pomoci pedagogům, přičemž je klíčové jasně vymezit hranice spolupráce, aby učitelé nepřenesli své odpovědnosti na tohoto poradenského pracovníka. Učitelé mohou být školním speciálním pedagogem podporování v oblasti motivace, sdílení zkušeností, metodického vedení, realizace intervenčních opatření ve třídě, vzdělávání i přímé práce se žákem. Od speciálního pedagoga se očekává schopnost analyzovat limity a možnosti učitelů v kontextu složení třídy a potřeb žáků. Nedílnou součástí činnosti speciálního pedagoga je podpora a nápomoc při úsilí pedagogů rozpoznávat speciální pedagogické potřeby žáka (Viktorin, 2021).

Kooperace mezi školním speciálním pedagogem a asistentem pedagoga zahrnuje metodické vedení, kde speciální pedagog poskytuje asistentovi odborné rady, poskytuje mu informace o specifických potřebách jednotlivých žáků a doporučuje vhodné výukové strategie a metody. Dále se zaměřují na koordinaci činností ve třídě, jasné rozdělení rolí a společné intervence při řešení specifických obtíží žáků. Společné vzdělávací aktivity a pravidelné sdílení zkušeností přispívají k profesnímu rozvoji obou odborníků a díky tomu to vede k úspěšné inkluzi a vytváření podpůrného vzdělávacího prostředí pro všechny žáky (Mrázková, Kucharská, 2014).

Zájem rodičů o kontakt se speciálním pedagogem často vyvolává reakce učitelů, kteří do řešení problémů žáka zapojují i poradenského pracovníka školy. Školní speciální pedagog se neúčastní jen konzultací, ale také pomáhá hledat optimální strategie a řešení a sladit očekávání rodičů i školy. Spolupráce se zákonnými zástupci závisí na tom, jak jsou informováni o možnostech podpory jejich dítěte prostřednictvím školního poradenského pracoviště. Školní speciální pedagog by se měl zapojit zejména v náročnějších situacích, kdy je potřeba podpora při jednání s rodiči. Garantem těchto jednání je obvykle třídní učitel, zatímco školní speciální pedagog funguje jako poradce pro konkrétní problémy žáka. Učitelé oceňují jeho podporu především v případech, kdy rodiče přičítají neúspěch dítěte škole nebo učiteli (Viktorin, 2021).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumné šetření

Praktická část diplomové práce byla realizována kvalitativním výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Cílem bylo prozkoumat roli školního speciálního pedagoga na malotřídních školách z pohledu samotných speciálních pedagogů, ředitelů malotřídních škol a ředitelky pedagogicko-psychologické poradny. Tato metoda mi umožnila získat hlubší vhled do zkušeností a názorů jednotlivých účastníků výzkum.

4.1. Cíl výzkumu

Školní speciální pedagogové se již dlouhodobě stali integrální součástí základních škol, kde hrají klíčovou roli v podpoře žáků se speciální vzdělávacími potřebami. Malotřídní školy poskytují specifické vzdělávací prostředí, které nabízí řadu výhod. Nicméně tyto školy zároveň čelí určitým výzvám, mezi něž patří i sdílení podpůrných pedagogických pozic, což vyžaduje efektivní organizační řešení.

Malotřídní školy s počtem do 179 žáků nedisponují dostatečnými finančními prostředky na zajištění plného úvazku speciálního pedagoga, a proto díky Operačnímu programu Jan Amos Komenský měli k dispozici tuto pozici, která zajišťovala potřebnou podporu. Jelikož je řada diskuzí nejenom o roli školního speciálního pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání, ale také se zaměřují diskuze na náplň práce školního speciálního pedagoga a jeho spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, což je důvodem, proč jsem se rozhodla na toto téma zaměřit, a to hned z několika úhlů pohledu.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá spolupráce sdíleného školního pedagoga s jednotlivými aktéry na malotřídní škole a jakou roli školní speciální pedagog sehrává. Zaměřím se také na názory jednotlivých aktérů na Operační program Jan Amos Komenský, jak program hodnotí a zda byl podle nich efektivní. Dále se zaměřím na překážky a problémy, se kterými se školní speciální pedagogové na malotřídních školách setkali a jakými výchovně vzdělávacími problémy se naráželi.

Pro naplnění výzkumných cílů jsem si stanovila několik tazatelských otázek, pomocí kterých jsem informace od jednotlivých aktérů získávala nejenom jejich zkušenosti, ale i zajímavé poznatky o celkovém fungování všech aktérů dohromady.

4.2. Hlavní výzkumná otázka

Jaký je postoj sdílených speciálních pedagogů a dalších aktérů k programu OP JAK a jak hodnotí jeho efektivitu?

Vedlejší výzkumné otázky

VVO: Jak probíhá spolupráce sdíleného školního speciálního pedagoga s jednotlivými aktéry na malotřídních školách?

VVO1: Jakou roli sehrává sdílený speciální pedagog na malotřídní škole?

VVO2: Jaké změny nebo zlepšení by sdílení speciální pedagogové navrhli pro zefektivnění své role na malotřídních školách?

VVO3: Jaké překážky a problémy sdílení speciálního pedagoga nejčastěji ovlivňují jeho činnost na malotřídních školách?

VVO4: Jaká jsou hlavní problematická výchovně vzdělávací témata, na která sdílený speciální pedagog na malotřídních školách naráží?

VVO5: Jaké faktory motivovali speciální pedagogy a ředitele škol k zapojení se do modelu sdíleného speciálního pedagoga?

4.3. Tazatelské otázky pro školní speciální pedagogy

1. Kolik let vykonáváte speciálně pedagogickou praxi?
2. Jaká byla vaše motivace pro pracovní pozici sdíleného školního speciálního pedagoga?
3. Na kolika školách působíte, s jakým úvazkem a jak jste byl/a na školách přijata?
4. Jak konkrétně probíhá spolupráce s řediteli škol?
5. Jak konkrétně probíhá spolupráce s třídním učitelem?
6. Jak konkrétně probíhá spolupráce s asistentem pedagoga?
7. Jak konkrétně probíhá spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště?
8. Jak konkrétně probíhá spolupráce s pracovníky školského poradenského zařízení?

9. Jak konkrétně probíhá spolupráce s rodiči dítěte?
10. Jakým problémovým výchovně vzdělávacím oblastem se na školách převážně věnujete?
11. Na jaké problémy nebo překážky při svém působení na školách narážíte?
12. Jak celkově hodnotíte OP JAK program, ve kterém participujete?
13. Jaké změny nebo zlepšení byste doporučil/a pro efektivnější fungování modelu sdíleného školního speciálního pedagoga?
14. Jak vidíte budoucnost sdíleného školního speciálního pedagoga v českém vzdělávacím systému?

Tazatelské otázky pro ředitelky malotřídních škol

1. Jaká byla vaše motivace pro zapojení se do Operačního programu Jan Amos Komenský?
2. Jak probíhala spolupráce mezi ředitelem školy a sdíleným speciálním pedagogem?
3. Jak probíhala spolupráce s ředitelem pedagogicko-psychologické poradny?
4. Jak vidíte spolupráci sdíleného speciálního pedagoga s dalšími aktéry školy z pohledu ředitele školy?
5. Jak celkově hodnotíte OP JAK program, ve kterém participujete?
6. Jaké změny nebo zlepšení byste doporučil/a pro efektivnější fungování modelu sdíleného školního speciálního pedagoga?
7. Jak vidíte budoucnost sdíleného školního speciálního pedagoga v českém vzdělávacím systému?
8. Je něco, byste chtěla/chtěl k tomuto tématu podotknout?

Tazatelské otázky pro ředitelku pedagogicko-psychologické poradny

1. Jaká byla vaše motivace pro zapojení se do Operačního programu Jan Amos Komenský?
2. Jak probíhá konkrétně spolupráce s řediteli škol a sdíleným speciálním pedagogem a Vámi?
3. Jak probíhá konkrétně spolupráce mezi Vámi a sdílenými speciálními pedagogy?
4. Jak vidíte spolupráci sdíleného speciálního pedagoga s dalšími aktéry školy z pohledu pedagogicko – psychologické poradny? Jak spolu spolupracujete?
5. Jak celkově hodnotíte OP JAK program, ve kterém participujete?
6. Jaké změny nebo zlepšení byste doporučil/a pro efektivnější fungování modelu sdíleného školního speciálního pedagoga?
7. Jak vidíte budoucnost sdíleného školního speciálního pedagoga v českém vzdělávacím systému?

8. Je něco, byste chtěla/chtěl k tomuto tématu podotknout?

4.4. Metodologie výzkumného šetření

4.4.1. Kvalitativní výzkum

K realizaci výzkumného šetření mé diplomové práce jsem se rozhodla zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Definice tohoto metodologického přístupu nalezneme v mnoha publikacích a definují ho tak autoři z různých úhlů pohledu. Gavora (2010) ve své publikaci definuje kvalitativní výzkum jako metodologický přístup zaměřený na hluboké pochopení zkoumaných jevů. Tento typ výzkumu se soustředí na detailní popis a porozumění individuálním zkušenostem, názorům a významům, které účastníci přisuzují svému jednání a sociálním situacím. V pedagogice se kvalitativní výzkum často využívá k analýze složitých vzdělávacích procesů a interakcí ve školním prostředí.

Kvalitativní přístup je charakterizován širokým a otevřeným sběrem dat, přičemž na jeho počátku nejsou pevně stanoveny základní proměnné ani předem formulované hypotézy. Tento přístup není vázán na již existující teorie, ale zaměřuje se na hlubší a kontextuálně ukotvené zkoumání určitého jevu s cílem získat co nejvíce relevantních informací (Švaříček, Šedřová, 2010).

Podle Strausse a Corbinové (1999) lze říct, že je kvalitativní přístup metodologií umožňující odhalovat a porozumět podstatě jevů, o nichž dosud nemáme dostatečné znalosti. Současně může být využit i k rozšíření a reinterpetaci již existujících poznatků, čímž přispívá k obohacení teoretického rámce problematiky.

4.4.2. Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem pro kvalitativní výzkum zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který mi umožnil získat více informací o dané problematice a prohloubit tak díky poznatkům respondentů důležité informace o roli speciálních pedagogů na malotřídních školách nejenom z pohledů jich samotných ale i z pohledu dalších participantů. Rozhovory probíhali online formou, tedy přes platformu Teams.

Při analýze nasbíraných dat jsem použila techniku otevřeného kódování, která zahrnovala doslovný přepis nahrávaných rozhovorů. Tento proces spočíval v rozdělení textu na menší významové jednotky, kterým jsem přiřazovala specifické kódy. Následně jsem tyto kódy

seskupovala do širších kategorií na základě jejich vzájemné podobnosti (Švaříček, Šedová, 2010).

4.5. Charakteristika výzkumného vzorku

4.5.1. Charakteristika výzkumné skupiny

Ve svém výzkumném šetření jsem se zaměřila na roli „sdílených“ speciálních pedagogů na malotřídních školách v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský a na jejich spolupráci s vedením škol a pedagogicko psychologickou poradnou. Výzkumný vzorek tvořilo celkem osm respondentek, vybraných záměrným výběrem pro získání hlubšího porozumění zkoumané problematice. Nejprve jsem oslovila dvě ředitelky malotřídních škol, které se zapojily do Operačního programu Jan Amos Komenský, které mi poskytly vhled do organizačních a pedagogických aspektů implementace sdílených speciálních pedagogů ve svých školách. Dále bylo realizováno několik rozhovorů se sdílenými speciálními pedagogy, kteří působí na více malotřídních školách. Tito pedagogové sdíleli své zkušenosti s adaptací na specifické podmínky jednotlivých škol a spoluprací s různými pedagogickými kolektivy. Rozhovor s ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny poskytl mému výzkumu pohled na koordinaci a podporu sdílených speciálních pedagogů z hlediska poradenského zařízení a na spolupráci mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a malotřídními školami. Prvotně byl uskutečněn rozhovor s ředitelkou jedné z malotřídních škol, následovaly rozhovory se sdílenými speciálními pedagogy. Poté proběhl rozhovor s ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny, a nakonec s další ředitelkou malotřídní školy. Tento postup mi umožnil získat komplexní pohled na problematiku z různých úhlů a zajistil hlubší pochopení spolupráce mezi jednotlivými aktéry.

Toto složení výzkumné skupiny poskytla mému výzkumu cenné poznatky o fungování sdílených speciálních pedagogů na malotřídních školách a o jejich spolupráci s vedením škol a PPP v OPJAK, který byl ke konci roku ukončen a tento výzkum je takovým jeho výstupem. Pro charakteristiku výzkumné skupiny jsem zvolila kvůli přehlednosti tabulku, která obsahuje informace o všech dotazovaných včetně jejich pohlaví, jejich pozici a počet jejich úvazků společně s počtem škol, na kterých působí.

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku

	Pohlaví	Pozice	Forma úvazku a počet škol
Respondent ŘŠ1	Žena	Ředitel školy	-
Respondent SŠSP1	Žena	Sdílený speciální pedagog	3 ZŠ, úvazky 0,4, 0,4, a 0,2
Respondent SŠSP2	Žena	Sdílený speciální pedagog	4 ZŠ, úvazky 0,4, 0,2, 0,2, 0,2
Respondent SŠSP3	Žena	Sdílený speciální pedagog	4 ZŠ, úvazky 0,4, 0,2, 0,2, 0,2
Respondent SŠSP4	Žena	Sdílený speciální pedagog	4 ZŠ, úvazky 0,4, 0,2, 0,2, 0,2
Respondent SŠSP5	Žena	Sdílený speciální pedagog	2 ZŠ, úvazky 0,4 a 0,4
Respondent ŘŠ2	Žena	Ředitel školy	-
Respondent ŘPPP	Žena	Ředitel PPP	-

Zdroj: Vlastní zpracování

5. Realizace výzkumného šetření

V souhrnu získaných výsledků jsou uvedeny informace získané z rozhovorů s jednotlivými respondenty. Uskutečnila jsem rozhovory nejen se „sdílenými“ speciálními pedagogy, ředitelkami škol a ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny. Jak speciálním pedagogům, tak ředitelkám škol byly pokládány rozdílné otázky, abych získala, co nejvíce pohledů na tuto problematiku. Při jednotlivých rozhovorech byly kladeny otázky týkající se problematiky speciálních pedagogů na malotřídních školách. Na jejich motivaci zapojení se do modelu institucionalizace, na spolupráci s jednotlivými aktéry, jak z pohledů samotných speciálních pedagogů, tak i ředitelů škol a ředitelky PPP. Je důležité zdůraznit, že otázky byli respondentům pokládány po ukončení programu, výzkum je reflexí za modelu institucionalizace. Po novele zákona již sdílení pozice speciálního pedagoga na malotřídních školách není možné. V tomto výzkumu po skončení chci poukázat na to, zda tento program byl přínosem pro malotřídní školy nebo ne, a jaký je zpětný pohled všech aktérů, kteří do tohoto programu byli zapojeni. Nadále byly zjišťovány poznatky v rámci jejich praxe, s jakými výchovně vzdělávacími oblastmi se zabývají a na jaké překážky a problémy ve svém působení na malotřídních školách naráželi. V poslední řadě jsem se zaměřila na názory ředitelů a speciálních pedagogů na OPJAK, jak tento program hodnotí, jaké by navrhovali zlepšení a jakou vidí budoucnost sdílených speciálních pedagogů.

Získaná data byla na pomoci otevřeného kódování, kde na základě jednotlivých kódů bylo vytvořeno pět kategorií. První kategorie, které se ve svém výzkumu budu věnovat, jsou perspektivy a motivace sdílených speciálních pedagogů, druhou kategorií je realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory, dále je to dynamika spolupráce pedagogického týmu, další kategorií je vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a poslední kategorií je reflexe pedagogické praxe a hodnocení vzdělávacích programů. Pro přehlednější uvedení kódů jsem vytvořila tabulku, kde jsou u jednotlivých kategorií popsány jednotlivé kódy.

Tabulka 2: Vytvořené kategorie s jednotlivými kódy

Kategorie	Stanovené kódy
Perspektivy a motivace pedagogických aktérů	Nové příležitosti a zkušenosti Pomoc dětem s SVP Podpora spolupráce Rozvoj školy Potřeba odborníka
Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory	Efektivita spolupráce Nedostatek času Hledání řešení problémů Nepravidelnost porad a konzultací Rozdílné požadavky a představy
Dynamika spolupráce pedagogického týmu	Pravidelná spolupráce Řešení problémů dětí Konzultování Diverzita spolupráce Individuální spolupráce Vyhledávání podpory Strach ze změn Vliv osobnosti
Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči	Efektivní a aktivní spolupráce Bezproblémová spolupráce Občasné konzultování Řešení problémů Smíšená role
Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu	Pozitivní hodnocení programu Přínosnost Šíření zkušeností Časová a prostorová náročnost Poruchy chování a učení Nejistota Týmová spolupráce

Zdroj: Vlastní zpracování

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Kategorie byla pojmenována na základě kódů, které jsou uvedeny v tabulce. V kategorii tazatelé popisují a zdůrazňují kombinaci osobních důvodů, které speciální pedagogy a ředitele škol vedly k zapojení se do modelu sdíleného speciálního pedagoga, kde pedagogičtí aktéři popsali různé aspekty, které je vedli k zapojení se do této pozice.

Speciální pedagogové i ředitelé sdělují své pohledy na fungování modelu a sdílejí také své poznatky na změny a fungování, které v rámci absolvování programu shledali, které mohou být reflexí pro OPJAK, který již není funkční. Dále reflektují, jak speciální pedagogové vidí budoucnost sdílení této pozice na malotřídních školách, i když tento model již nefunguje, může být opět reflexí, která může poukázat na její přínos v pedagogickém systému.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Podle výpovědí není spolupráce vždy snadná a přináší mnoho výzev. V kategorii budou popsány nejenom zkušenosti speciálních pedagogů se spoluprací s řediteli malotřídních škol a ředitelkou pedagogicko-psychologické poradny a opačně. Zaměřím se na pohled ředitelů na spolupráci jak se speciálním pedagogem, tak i školským poradenským zařízením. V kapitole se tedy zaměříme na problematiku z více úhlů pohledů a zkušeností všech aktérů na spolupráci.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Kategorie nese název na základě toho, že slovo dynamika vystihuje, že spolupráce není statická, ale proměnlivá. Kódy poukazují jak na pozitivní aspekty spolupráce, tak i na výzvy. Spolupráce mezi školním speciálním pedagogem, třídním učitelem a asistentem pedagoga je klíčová pro efektivní podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tomu se budu v této kategorii věnovat.

V kategorii se zaměřím na odpovědi respondentů na jejich spolupráci nejen s asistenty pedagogů, ale také na jejich konkrétní průběh spolupráce s třídními učiteli. Kapitola zahrnuje jak pozitivní aspekty spolupráce, tak i výzvy či omezení. Zároveň reflektuje individuální přístupy členů pedagogického týmu a jejich snahu o vyhledávání podpory pro efektivní práci s žáky.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Kategorie zdůrazňuje třístrannou spolupráci mezi speciálním pedagogem, rodiči žáka a školním poradenským pracovištěm na malotřídní škole, která je také nedílnou součástí efektivní podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V kategorii se zaměřím především na

pohled speciálních pedagogů na problematiku spolupráce, na jejich poznatky a zkušenosti v každodenní praxi.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Kategorie byla pojmenována na základě nejen praktické zkušenosti pedagogů, ale také hodnocení programu. Kapitola odráží zkušenosti speciálních pedagogů s výchovně vzdělávacími oblastmi, se kterými se v každodenní praxi setkávají. Dále v kapitole budou popsány, překážky a problémy, se kterými se ve své profesi respondentky setkávají.

Dále společně s řediteli škol i s ředitelkou PPP zde budou popsány jejich názory a hodnocení na fungování programu OP JAK. Všichni respondenti hodnotí, zda byl tento program přínosem pro pedagogickou praxi.

V jednotlivých kategoriích jsem interpretovala výpovědi jednotlivých respondentů a v další kapitole jsou výpovědi v jednotlivých kategoriích následně porovnávány.

5.1. Interpretace rozhovoru s respondentem ŘŠ1

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Respondentka uvádí, že jejich největší motivací pro zapojení se do programu OP JAK bylo podpořit vzdělávání pedagogů na jejich malotřídní základní škole a mateřské škole prostřednictvím programu „Vzdělávání pracovníků ve vzdělávání“. Dále zdůrazňuje, že cílem bylo nejen rozšířit odborné znalosti pedagogů, ale také posílit jejich schopnost reagovat na aktuální výzvy ve vzdělávacím procesu. Zmiňuje také, že významnou roli sehrála i snaha podpořit spolupráci mezi pedagogy, a to jak uvnitř školy, tak i mezi různými vzdělávacími institucemi. Zároveň zdůrazňuje, že jedním z klíčových motivů bylo také poskytnout podporu dětem z Ukrajiny a Vietnamu, které se vzdělávají na jejich škole a mají omezené znalosti českého jazyka.

Shrnuje, že všechny programy, do kterých se škola zapojila, byly vnímány jako důležité nástroje nejen pro profesní rozvoj pedagogů, ale i pro zajištění kvalitnějšího a inkluzivnějšího vzdělávacího prostředí pro všechny žáky. Dále uvádí, že má se sdíleným speciálním pedagogem velmi pozitivní zkušenost a zdůrazňuje jeho potřebnost. Zároveň dodává, že by škola bez váhání využila i větší úvazek, pokud by to bylo možné (v letošním roce už to možné není), protože podle ní je ve škole speciální pedagog nepostradatelný. Zdůrazňuje, že jeho přítomnost

významně přispívá k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a usnadňuje hledání vhodných strategií pro práci s těmito dětmi.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Oceňuje spolupráci se speciálním pedagogem a vyzdvihuje společné hledání optimálních cest pro žáky, kteří mají nějaké postižení či specifické vzdělávací potřeby. Podle jejich slov je tato spolupráce přínosná nejen pro samotné žáky, ale i pro pedagogy, kteří díky ní získávají cenné podněty a podporu při své pedagogické činnosti. Uvádí tedy, že spolupráce se speciálním pedagogem je velmi důležitá a nezbytná. Zdůrazňuje také, že speciální pedagog pracuje s žáky pravidelně, konkrétně jednou v týdnu a ve spolupráci s asistenty pedagoga navrhuje nejvhodnější způsoby podpory pro každého jednotlivého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále oceňuje možnost odborné podpory a zdůrazňuje, že její přínos je patrný jak v individuálním rozvoji žáku, tak v celkovém inkluzivním přístupu školy. Zdůrazňuje také, že v případě potřeby škola udržuje úzkou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, konkrétně s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem, společně se zaměřují na konkrétního žáka. Závěrem vyjadřuje vděčnost za možnost spolupracovat se speciálním pedagogem a zdůrazňuje, že jeho role na škole je klíčová pro zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Uvádí, že škola vnímá zapojení do programu jako významnou podporu, která se odrážela i v samotném názvu jejich přístupu „*Podpoříme děti, žáky a pedagogy*“. Zdůrazňuje, že účast v programu Šablony OP JAK přináší benefity nejen samotným žákům a pedagogům, ale rovněž i rodičům, kteří jsou do vzdělávacího procesu nepřímo zapojeni. Uvádí, že program vnímá jako přínosný nástroj pro rozvoj pedagogického týmu a posílení spolupráce mezi školami a dalšími vzdělávacími institucemi.

5.2. Interpretace rozhovoru s respondentem SŠSP1

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Respondentka uvádí, že po dokončení studia speciální pedagogiky téměř nevykonávala přímou práci speciálního pedagoga. Jakmile se jí naskytla možnost začít pracovat přímo pod pedagogicko-psychologickou poradnou, vnímala to jako nejlepší příležitost, jak se učit od

odborníků s nejvyšší kvalifikací a zároveň být součástí kvalitního týmu kolegyň, se kterými mohla respondentka sdílet aktuální témata týkající se školního prostředí a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále reflektuje současný model fungování sdíleného speciálního pedagoga a uvádí, že pro efektivnější, provázanější a smysluplnější fungování by považovala za nejvhodnější řešení navrácení této pozice zpátky pod gesci pedagogicko-psychologické poradny.

Podle jejího názoru by tak bylo možné zajistit lepší metodické vedení, odbornou podporu a přímější propojení s poradenskými službami, mohlo by to tak dle jejího názoru vést k ještě kvalitnější a koordinovanější podpoře žáků. Dále zdůrazňuje klíčovost této pozice a zároveň ve své každodenní praxi postrádala dostatečné zázemí, které by umožňovalo efektivnější práci. Z jejího pohledu by bylo žádoucí, aby speciální pedagog měl větší prostor na realizaci změn, které by byly primárně ve prospěch žáků, nikoliv pouze v zájmu školy.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Spolupráce s řediteli škol probíhala na všech školách výborně a hodnotí spolupráci jako bezproblémovou a efektivní. Zdůrazňuje, že veškeré potřebné podmínky a zázemí jí byly vždy zajištěny. Díky tomu jí bylo umožněno naplno se věnovat své práci a poskytovat podporu žákům i pedagogům. Popisuje způsoby, jakými probíhá komunikace a spolupráce se školským poradenským zařízením. Uvádí, že konzultace probíhaly několika různými způsoby, v závislosti na charakteru řešení případu. Konkrétní případy dětí, nejasnost v dokumentaci či další odborné otázky se řeší prostřednictvím online schůzek v aplikaci Teams, případně v rámci školení organizovaných poradnami, kterých se vždy respondentka účastní přímo na půdě pedagogicko-psychologické poradny.

Dále dodává, že pokud je situace naléhavá, konzultace probíhají i telefonicky, aby bylo možné pružně reagovat na aktuální potřeby žáků i pedagogů. Závěrem zdůrazňuje spolupráci s PPP v Jičíně a hodnotí ji velmi pozitivně. Oceňuje také kvalitu poskytovaných služeb, ale také otevřenou komunikaci a ochotu odborníků poradny hledat efektivní řešení v jednotlivých případech.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Hodnotí spolupráci s třídními učiteli velmi pozitivně. Zdůrazňuje, že většina učitelů byla otevřená komunikaci a spolupráci, která výrazně přispěla k efektivní podpoře žáků. Nicméně připouští, že u některých pedagogů bylo patrné, že nejsou zastánci pozice speciálního pedagoga, a proto se do spolupráce aktivně nezapojili. Přestože vždy komunikovali, zajišťovali

potřebné kroky a byli ochotni se domluvit na řešení situací, kdy t bylo nezbytné. Dále zmiňuje, že se spoluprací s asistenty pedagoga zatím neměla tolik zkušeností, protože v praxi bylo běžné, že většina třídních učitelů si spolupráci se svými asistenty organizují samostatně. V důsledku tedy uvádí, že nebylo nutné, aby do této spolupráce zasahovala, neboť třídní učitelé si většinou komunikaci a koordinaci s asistenty zajišťovali sami.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Informantka uvádí, že spolupráce se školským poradenským pracovištěm probíhá zejména formou krátkých konzultací nebo delších porad, které jsou svolávány v reakci na konkrétní situaci vzniklé na škole. Zdůrazňuje, že na žádné ze škol neprobíhají tyto porady pravidelně, ale jsou vyvolávány podle aktuálních potřeb a požadavků týkajících se práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále popisuje způsob spolupráce s rodiči, která je vždy sjednávána prostřednictvím třídního učitele.

První kontakt s rodiči probíhá nejčastěji ve formě seznamovací schůzky s třídním učitelem, kdy během této schůzky jsou nastíněny základní informace a potřeby žáka. Následně je spolupráce dále rozvíjena společně, přičemž komunikace probíhá osobně či prostřednictvím e-mailové korespondence, například pokud jde o doporučení pro rodiče nebo další kroky v podpoře žáka. Zkušenosti s rodiči hodnotí převážně pozitivně, přičemž zmiňuje, že většina rodičů je otevřená spolupráci a ochotná řešit potřeby svého dítěte. Poukazuje však také na výjimky, kdy někteří rodiče jsou pod dohledem orgánu sociálně-právní ochrany dětí, což v některých případech znamená náročnější komunikaci a specifický přístup při hledání vhodných řešení pro dítě.

Reflexe pedagogické praxe a hodnocení programu

Mezi nejčastější výchovně vzdělávací oblasti patří především specifické poruchy učení, a to zejména v oblastech čtení, psaní a matematických schopností. Tyto obtíže představují klíčovou výzvu pro pedagogickou praxi a vyžadují systematickou podporu jak ze strany speciálních pedagogů, tak i učitelů a dalších odborníků. Dále reflektuje změny v koncepci programu OP JAK a uvádí, že v původním znění neshledávala žádné překážky pro své působení, naopak ho vnímala jako velice funkční a přínosný. Bohužel ale poukazuje na to, že aktuální podoba programu není dostatečně provázaná, a to vede k oslabení jeho efektivity.

Jako hlavní problém vnímá skutečnost, že se již neorganizují pravidelná školení, schůze ani porady s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími zaměstnanci škol. V minulosti představovalo důležitý nástroj pro sdílení zkušeností a řešení konkrétních situací. Zdůrazňuje

také, že mnoho situací, se kterými se pedagogové a odborníci setkávají, je neopakovatelných a jejich okamžité sdílení s odborníky je zásadní pro efektivní řešení problémů a nastavování vhodné podpory pro žáky. Z jejího pohledu byl program OP JAK v původním znění skvělý a velmi přínosný pro všechny zúčastněné strany. Aktuálně však vnímá značná negativa, zejména v slabší provázanosti s PPP. Upozorňuje také na nedostatečnou komunikaci o žácích, chybějící společná školení a menší možnosti sdílení odborných poznatků. V projektu OP JAK tato školení pomáhala speciálním pedagogům udržovat přehled o aktuálních tématech, což v současném nastavení programu podle ní chybí.

5.3. Interpretace rozhovoru s respondentem SŠSP2

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Respondentka uvedla, že mezi hlavní motivační faktory patřila rozmanitost pracovního prostředí, možnost působit na více školách a poznat různé přístupy k inkluzivnímu vzdělávání. Oceňuje profesní rozvoj, sdílení dobré praxe mezi školami a možnost týmové práce v různých prostředích. Za klíčové do budoucna považuje stabilní financování pozic sdílených speciálních pedagogů, které by nebylo závislé na projektových výzvách, ale stalo se standardní součástí rozpočtů škol a poradenských zařízení. Dále navrhuje rozšíření kompetencí sdílených speciálních pedagogů týkajících se koordinace spolupráce mezi školou, rodinou a odborníky, což by vedlo k vytvoření komplexní podpory pro žáky.

Za důležité považuje i systematické vzdělávání a metodickou podporu, která by reflektovala potřeby práce v různých prostředích. Budoucnost sdíleného speciálního pedagoga vidí respondentka jako nezbytnou součást inkluzivního vzdělávání, která umožní poskytovat odbornou podporu i školám s omezenými finančními možnostmi. Dále uvádí, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami roste a podle ní bude role těchto pedagogů stále významnější.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Spolupráci s řediteli škol vnímá jako velmi přínosnou a vstřícnou. Zdůrazňuje, že ze strany ředitelů cítila podporu a zájem o její působení na škole, a to považuje za důležitý faktor pro efektivní práci sdíleného speciálního pedagoga. Dále uvádí, že s pedagogicko-psychologickou poradnou příliš nespolupracuje, většinu záležitosti týkající se podpůrných opatření řeší přímo řediteli školy nebo výchovným poradcem. Dále popisuje, že pokud je potřeba, konzultuje některé záležitosti s ředitelkou školy, zejména v případech, kdy je nutné

zajistit individuální podporu pro konkrétního žáka. Také zmiňuje, že se aktivně podílí na vyplňování dotazníků.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Zdůrazňuje, že spolupráce s učiteli v současnosti probíhá dobře. Učitelé jsou již navyklí na konzultování s ní situací u konkrétních dětí a udává, že spolupráce se postupně ustálila. Uvedla, že pedagogové vědí, že je ve škole pouze jeden den v týdnu, a proto se snaží své dotazy a konzultace soustředit na tento den. Také upozorňuje, že často směřuje konzultace s rodiči právě do termínu, kdy je ve škole, aby se jich mohla účastnit.

Nemá dostatečné časové možnosti na pravidelné konzultace či porady, a proto uvádí, že spolupráce probíhá spíše na základě konkrétních potřeb jednotlivých žáků. Uvádí také, že s asistentem pedagoga řeší spíše specifické situace a že aktivně poskytuje podporu nejen asistentům, ale také pedagogům. Zmiňuje, že se zajímá, jak se dětem daří. I v tom spatřuje důležitou spolupráci s pedagogem a asistentem pedagoga – sdělovat si informace z jejich pozorování. Díky tomu se snaží získat co nejvíce informací o vývoji žáků, aby mohla efektivně přispět k jejich podpoře.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Má zkušenosti jak s velmi dobře fungující spoluprací, tak i s náročnějšími situacemi. Na jedné ze škol vnímala školní poradenské pracoviště jako efektivně fungující tým, kde se pravidelně jednou týdně schází se školním psychologem, metodikem prevence a výchovným poradcem. Dále popisuje, že tato pravidelná setkání umožňovala systémově řešit potřeby žáků, plánovat vhodná podpůrná opatření a koordinovat spolupráci mezi jednotlivými aktéry školy. Na druhou stranu respondentka uvádí, že se setkala i s opačnou zkušeností, kdy spolupráce se školním poradenským pracovištěm byla náročná. Upozornila také, že na některých školách měli členové poradenského pracoviště své třídy, a to znamená, že neměli dostatek času na pravidelnou komunikaci, vedení schůzek a konzultace.

Dle svého názoru popisuje, že tato nestálost ztěžuje efektivní řešení problémů a snižuje dostupnost poradenské podpory jak pro žáky, tak i pedagogy. Dále uvádí, že ve spolupráci s rodiči se jí dařilo navazovat kontakt a efektivně s rodiči komunikovala. Uvedla také, že rodiče si s ní sami domlouvali schůzky, případně se na kontaktování rodičů domlouvala společně s třídní učitelkou, pokud to tak vyhodnotila. Informantka uvedla, že pokud byl případ vážný, kontaktovala rodiče přímo.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Ve své praxi se věnovala zejména žákům s poruchami chování a učení a také žákům s narušenou komunikační schopností. Také uvedla, že při svém působení na školách narážela na několik výzev a překážek. Jako největší problém vnímá časovou náročností přesunů mezi školami, a to ovlivňuje čas, který mohla věnovat dle jejich slov jednotlivým žákům a pedagogům. Dále v rozhovoru zdůrazňuje, že pro ni bylo velkou výzvou budování důvěryhodných vztahů s více pedagogickými sbory, ale to kvůli časovým možnostem nebylo vždy snadné.

Upozornila na to, že některé problémy mohly být řešeny spíše povrchně, protože časová omezení neumožňovala hlubší a dlouhodobější práci s každým případem. Závěrem OP JAK hodnotí pozitivně a oceňuje přínos sdíleného speciálního pedagoga pro školy, ve kterých působila. Zmiňuje také, že malotřídní školy velmi pozitivně hodnotily význam této pozice, protože sdíleného speciálního pedagoga by pro ně bylo prakticky nemožné zajistit, a tím realizovat odbornou podporu potřebným žákům alespoň na jeden den v týdnu.

5.4. Interpretace rozhovoru s respondentem SŠSP3

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

V tomto případě motivací pro práci ve školství byla především orientace v oblasti speciální pedagogiky, získávání nových zkušeností, také školní prostředí bylo jednou z motivací a možnost pomáhat dětem. Dále uvádí, že práce sdíleného speciálního pedagoga ji umožnila přímou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráci s pedagogy na více školách. Ze svého pohledu doporučila pro efektivnějšího fungování modelu sdíleného speciálního pedagoga zachovat systém jednoho zaměstnavatele.

Uvádí, že mít pracovní smlouvy s více školami současně bylo administrativně náročné a často to vedlo k nesouladu v očekáváních jednotlivých škol. Jako další uvedla, že tato situace byla natolik komplikovaná, že se rozhodla tento model opustit.

Vzhledem k tomu, že model opustila, uvádí, že budoucnost sdíleného speciálního pedagoga nedokáže předpovídat, ale domnívá se, že pokud nedojde k systémovým změnám, které by odstranily hlavní překážky a zlepšily pracovní podmínky pro speciální pedagogy, může být obtížné zajistit dlouhodobou efektivitu tohoto modelu.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Spolupráci s řediteli škol hodnotí jako výbornou. Zdůrazňuje, že komunikace probíhala pravidelně a vždy bylo možné společně konzultovat jednotlivé problémy a hledat optimální řešení. V této oblasti dále necítí žádné nedostatky a považuje ji za funkční a efektivní. Dále zmiňuje, že s poradenským zařízením spolupracovala pravidelně, protože bez jejich doporučení by její práce neměla smysl.

Uvedla, že její spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou probíhala v nastavování individuálních vzdělávacích plánů a přidělování podpůrných opatření, jako je např. prodloužený čas při testech. Jako další uvedla, že nadále v průběhu roku monitoruje pokroky žáka a v pravidelných intervalech konzultuje s poradnou možnost úprav IVP. Spolupráci se školským poradenským zařízením vnímá jako velmi přínosnou, protože umožňovala respondentce rychlou a efektivní podporu žákům.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Spolupráci s třídními učiteli vnímá jako dobrou. Zdůrazňuje, že učitelé oceňují zpětnou vazbu, podporu, rady a pomoc, které jim ona jakožto speciální pedagog poskytuje. Podle informantky někteří učitelé vítali jakoukoliv radu či podporu, byli otevření spolupráci a aktivně vyhledávali možnosti, jak lépe pracovat s žáky se speciálními potřebami.

Uvedla, že je pro ni těžké jednoznačně definovat spolupráci s asistenty pedagoga, jelikož každá její spolupráce se u jednotlivých asistentů se lišila. Dále uvedla, že ve spolupráci s asistenty se setkávala s aktivní spoluprací, ale ne všichni asistenti to takto vnímali, někteří podle ní neprojevovali až tak značný zájem o sdílení informací nebo využívání doporučení speciálního pedagoga.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Respondentka uvádí, že spolupráce se školním poradenským pracovištěm na malotřídních školách probíhala velmi dobře. Dle výpovědi popisuje, že v malých školách bývá často smíšená funkce, kdy poradenské služby zajišťuje jeden či dva pedagogové, a to umožňuje podle respondentky užší a efektivnější spolupráci. Právě v tomto prostředí vnímala nejlepší nastavení a fungování spolupráce. Dále zdůraznila, že spolupráce s rodiči je často klíčová pro úspěch dítěte.

Popisovala, že častým cílem při jejím oslovení byla lepší spolupráce s učiteli. Uvedla také, že rodiče žáků jsou ochotní spolupracovat velmi aktivně, pravidelně komunikovat. Na základě zkušeností zdůrazňuje význam úzké spolupráce s rodiči, protože pokud rodiče rozumějí

potřebám dítěte a vědí, jak mu pomoci, šance na podporu a zlepšení jeho fungování ve školním prostředí je mnohem vyšší.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Ve své praxi jako speciální pedagog se často setkávala s žáky s poruchami učení, mezi které patří dyslexie, dysfázie, dyskalkulie a také poruchy pozornosti (ADHD) a s nimi spojenými překážkami. Uvedla také, že jednou z největších výzev vnímala nedostatečnou spolupráci některých učitelů, kteří preferovali tradiční výukové metody a nebyli otevřeni inkluzivním přístupům. Tito pedagogové někdy odmítali implementovat doporučené podpůrné strategie pro žáky se speciálními potřebami.

Další výzvou, kterou respondentka uvádí, je neochota spolupráce některých rodičů se školou a přijetí navrhovaných opatření pro podporu jejich dětí. Popisuje, že tato neochota často pramenila z nedůvěry k systému nebo z obav ze stigmatizace jejich dítěte.

Program OP JAK hodnotí velmi pozitivně. Oceňuje zejména možnost pracovat pod jednou pracovní smlouvou, což přispívalo ke stabilitě a kontinuitě práce speciálního pedagoga. Dále vyzdvihuje podporu kolegů a pedagogicko-psychologické poradny, která umožnila sdílení zkušeností a získávání odborných rad. Za další významný přínos respondentka uvedla možnost dalšího vzdělávání, které ji napomáhalo rozvíjet a zlepšovat profesní kompetence.

5.5. Interpretace rozhovoru s respondentem SŠSP4

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Motivací této respondentky pro vykonávání pozice sdíleného speciálního pedagoga byla předchozí zkušenost na podobné pozici ve velké základní škole před nástupem na mateřskou dovolenou. Za klíčové považuje zajištění vlastního pracovního prostoru pro speciálního pedagoga na každé škole, aby mohl v klidu pracovat s dětmi. Zde vnímá prostor pro zlepšení. Dále uvádí, že podle ní by bylo přínosné posílit dostupnost speciálních pomůcek, které žákům usnadňují vzdělávání. Zdůrazňuje také důležitost metodického vedení a spolupráce mezi speciálními pedagogy, která by měla být více podporována.

Zmiňuje, že by dle jejího názoru bylo vhodné, aby ředitelé škol měli větší povědomí o práci speciálního pedagoga, a to by zlepšilo spolupráci mezi školními aktéry. Dále vnímá roli sdíleného speciálního pedagoga jako nezbytnou součást moderního inkluzivního školství. Podle

zkušeností respondentky má přítomnost speciálního pedagoga významný dopad na kvalitu výuky a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Spolupráce s řediteli škol na všech školách, na kterých působila, probíhala bez problémů, i když požadavky a představy ředitelů o roli sdíleného speciálního pedagoga se v každé škole liší. Spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou hodnotí jako velmi dobrou. Popisuje, že společně pravidelně konzultovali individuální vzdělávací plány, vyhodnocovali doporučení a hledali nejlepší způsoby podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále sdělila, že společné schůzky s poradci napomáhaly sladit přístupy a zajistit kontinuitu péče. Také vedla, že se speciálními pedagogickými centry je v menším kontaktu, protože jejich zaměření se týká především žáků s těžkými formami postižení. Na školách, kde respondentka působila, příliš nevyskytovali.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Informantka uvádí, že spolupráce s třídními učiteli je velmi individuální a do značné míry závisí na typu školy i přístupu konkrétního pedagoga. Popisuje, že někteří pedagogové aktivně vyhledávají podporu, zajímají se o rady, hospitace a nastavování podpůrných opatření pro žáky. Jsou otevření sdílení zkušeností a doporučení, aby mohli lépe pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí, že někteří pedagogové si sice rádi vyslechnou návrhy, ale nemají odvahu provést změny ve své výuce.

Spolupráci s asistenty pedagoga hodnotí kladně, ale zdůrazňuje, že záleží na osobnosti konkrétního asistenta pedagoga. Dále uvádí, že většina asistentů pedagoga, se kterými měla možnost spolupracovat, aktivně vyhledávali její rady, konzultace a společně řešili individuální podporu žáků. Uvedla také, že se na ni často obraceli s dotazy na možnosti práce s konkrétními dětmi, chtěli lépe porozumět jejich potřebám a hledali nejvhodnější způsoby podpory v rámci výuky. Celkově vnímá spolupráci jako funkční a přínosnou pro všechny zúčastněné.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Se školním poradenským pracovištěm spolupráce probíhá pouze na dvou školách, kde je tento systém funkční. Na ostatních školách podle respondentky školní poradenské pracoviště příliš nefunguje, a proto se většina problémů řešila operativně nebo podle potřeby. Spolupráci s rodiči žáka vnímá jako bezproblémovou a velmi přínosnou.

Rodiče oceňují metodické vedení ke zlepšení školních i osobních dovedností dítěte. Poukazuje i na důležitou součást spolupráce, a to je pravidelná komunikace, která probíhala formou osobních konzultací, emailové korespondence nebo krátkých setkání při vyzvedávání dětí ze školy.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Převážně věnuje práci se žáky s poruchami učení, přičemž se zaměřuje na včasnou diagnostiku, sledování vývoje v hodinách a reedukační podporu. Popisuje, že u žáků s mírnými obtížemi považuje za klíčové zavést včasná podpůrná opatření, např. plány pedagogické podpory. Dále popisuje, že u žáků s výraznějšími obtížemi se zaměřuje na individuální přístup, včetně tvorby individuálních vzdělávacích plánů. Jako hlavní výzvy ve své praxi vnímá neochotu některých učitelů měnit zavedené výukové metody, a to ztěžuje přizpůsobení výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Setkává se nedostatkem pomůcek, které by žákům usnadnily učení, a s otázkami ohledně spravedlivého hodnocení žáků se SVP. Dále poukazuje na časovou náročnost, kdy na hospitační činnost a podrobnější pozorování ve výuce není vždy dostatek prostoru. Program OP JAK hodnotí velmi pozitivně, oceňuje metodické vedení, pravidelná setkávání speciálních pedagogů a možnost sdílení zkušeností. Dále vyzdvihuje přístup k dalšímu vzdělávání a odborným akcím, které přispěly k jejímu profesnímu růstu.

5.6. Interpretace rozhovoru s respondentem SŠSP5

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Její motivací pro práci sdíleného speciálního pedagoga byla snaha poznat inkluzivní školu v praxi a získat osobní zkušenost s fungováním inkluze. Tuto příležitost vnímala jako cennou možnost porozumět výzvám a potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přímo ve školním prostředí. Uvádí, že jako zlepšení nebo změny by doporučila větší zodpovědnost MŠMT při realizaci obdobných projektů, zejména s ohledem na jasnější systémovou podporu či stabilitu těchto pozic. Popisuje, že navzdory určitým výzvám vnímá pozici sdíleného speciálního pedagoga jako klíčovou součást inkluzivního vzdělávání. Dále zdůrazňuje, že tato role napomáhá zajišťovat rovné šance pro všechny děti a umožňuje efektivnější podporu žáků, pedagogů i rodičů.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

S ředitelkami škol spolupracuje velmi aktivně, protože samy projevily zájem o zapojení jejich školy do projektu OP JAK. Dále uvádí, že do prosince 2024 nebyla zaměstnankyní škol, ale nyní má již dvě pracovní smlouvy. Dále udává, že při své každé přítomnosti na škole je v kontaktu s vedením dané školy, pokud tedy je ve škole přítomno a každý den si společně upřesňují harmonogram dne a řeší společně aktuální situaci ve škole. Respondentka uvádí, že úzce spolupracuje s PPP.

Jejím úkolem je podpora žáků, učitelů i rodičů v procesu diagnostiky a zavádění podpůrných opatření. Uvádí, že spolupráce je započata podezřením, že žák má obtíže, následně probíhá vyšetření žáka v PPP, kde jsou žákovi doporučena vhodná podpůrná opatření. Dále popisuje, že podporuje učitele při implementaci těchto doporučení. Oceňuje, že se pracovníky školských poradenských zařízení se setkává pravidelně, kdy společně vyhodnocují pokroky žáka a případně upravují nastavenou podporu.

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Spolupráce s třídními učiteli probíhá pravidelně. Dále popisuje, že společně řeší aktuální problémové situace, limity žáků a potřebné speciálně pedagogické intervence ještě před začátkem výuky. Uvádí, že se společně setkávají také na pravidelných poradách a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm si domlouvají schůzky s rodiči. Dále respondentka zdůrazňuje, že asistenti pedagoga jsou významnou podporou školního speciálního pedagoga. Popisuje, že se aktivně podílejí na speciálně pedagogických reedukacích i intervencích a pomáhají žákům s rozvojem klíčových dovedností.

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

Jako speciální pedagog je součástí školního poradenského pracoviště, kde spolupracuje se všemi klíčovými aktéry školy a rodiči žáka. Popisuje, že jejím hlavním úkolem je podpora žáků, pomoc při výukových, vztahových či osobních problémech a zajišťování vhodných vzdělávacích podmínek. Dále uvádí, že komunikuje s rodiči žáků a konzultuje s nimi vzdělávací potřeby žáků a v případě nutnosti je odkazuje na odborné vyšetření v PPP. Zároveň poukazuje na pomoc pedagogům s inkluzí a metodickou podporou.

S rodiči spolupráci považuje za klíčovou pro úspěšnou podporu žáka. Podle ní je důležitá pravidelná komunikace mezi školou, rodiči a školskými poradenskými zařízeními, což umožňuje sledovat pokroky žáka a upravovat podporu dle potřeb žáka.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Pracuje s žáky s podpůrnými vzdělávacími opatřeními v 1. stupni podpory dle dohody. S vyučujícím a v případě potřeby respondentka zpracovává plán pedagogické podpory. Vnímá, že sdílený speciální pedagog hraje klíčovou roli v inkluzi, přestože práce ve více školách přináší určité výzvy. Také zdůrazňuje, že největším omezením jsou prostorové podmínky pro práci a občasná jednání s rodiči, které však zatím zvládá řešit.

Také respondentka zdůrazňuje, že je nutné individuálně posoudit, zda škola dokáže zajistit odpovídající podporu žákům s vážnějšími obtížemi, jako je agresivní chování apod.

Program OP JAK považuje respondentka za zdařilou myšlenku, ale upozorňuje, že návazné kroky nebyly dostatečně promyšlené. Popisuje, že ukončení financování projektu OP JAK z EU a nejistý přechod pod MŠMT vytváří riziko pro kontinuitu podpory. Dále uvádí, že ředitelky škol sice mají příslib financování pozice sdíleného speciálního pedagoga, ale doposud neobdržely finanční prostředky. Tuto situaci považuje za omezování lidských zdrojů, protože speciálních pedagogů je v dnešní situaci nedostatek a nejistota, která je ohledně jejich financování, může negativně ovlivnit jejich další působení ve školách.

5.7. Interpretace rozhovoru s respondentem ŘŠ2

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Sehnat odborníka vzdělaného ve speciální pedagogice pro malotřídní školu dle další respondentky bylo velkou výzvou. Zdůrazňuje, že jejich škola se dlouhodobě potýkala s nedostatkem odborníků, kteří by se systematicky věnovali dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci zapojení do OP JAK vnímala jako významnou příležitost, která umožňovala škole zajistit odbornou podporu nejen pro žáky, ale i pro pedagogy. Dále zdůrazňuje, že pedagogové na malotřídních školách často řeší situace, na které nemají dostatečně speciálně pedagogické vzdělání, a proto vnímala roli sdíleného speciálního pedagoga jako za klíčovou.

Dalším důležitým faktorem byla i podpora rodičů, kteří ne vždy vědí, jak správně pracovat s doporučeními školského poradenského zařízení. Sdílený speciální pedagog podle informantky napomohl propojit všechny klíčové aktéry a zajišťovat tak plynulejší spolupráci mezi školou, žáky, rodiči a poradenskými institucemi. Z jejího pohledu systém fungoval dobře a vyhovoval jim. K jejím doporučením pro zlepšení uvádí, že by byla vhodná větší finanční podpora, která by umožňovala navýšit úvazek a zajistit tak častější přítomnost ve škole. Dále

poukazuje na to, že by ocenila provázanější propojení škol a školských poradenských zařízení, např. formou pravidelnějších setkání, kde by bylo možné sdílet své zkušenosti.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Se speciálním pedagogem probíhala spolupráce velmi intenzivně, zejména v úvodní fázi projektu, kdy bylo klíčové nastavit jasná pravidla fungování. Pravidelně se každé ráno setkávali k plánování úkolů a řešení aktuálních situací u žáků. Speciální pedagog také přinášel návrhy na zlepšení práce s dětmi a poskytoval metodickou podporu učitelům. Během projektu probíhala průběžná komunikace telefonicky nebo emailem, v případě složitějších situací byly domlouvány individuální konzultace.

Speciální pedagog se účastnil porad s PPP, kde konzultoval konkrétní případy a získával zpětnou vazbu. Dále vádí, že jako ředitelka školy byla v kontaktu s vedením poradny, se kterým řešila např. doporučení pro žáky nebo možnosti úpravy vzdělávacích plánů. Celkově hodnotí spolupráci velice pozitivně.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

Program hodnotí jako velmi přínosný, neboť přinesl do jejich školy odborníka, kterého by si za běžných podmínek nemohli dovolit zaměstnat (teď jsou podmínky jiné). Respondentka také vyzdvihuje, že program napomáhal pedagogům lépe porozumět specifickým vzdělávacím potřebám některých žáků a přizpůsobovali výuku tak, aby byla pro všechny žáky efektivnější a inkluzivnější. Zdůrazňuje lepší povědomí pedagogů o individuálních potřebách žáků, které dále vedlo k přizpůsobení výukových metod a tím i ke zlepšení vzdělávacích výsledků u těchto žáků. Velký přínos spatřuje také v podpoře rodičů, kteří s často potýkají s nejistotou ohledně vhodných výchovných a vzdělávacích strategií pro své děti. Závěrem uvádí, že program OP JAK měl pozitivní dopad nejen na samotnou školu, ale také na propojení školského poradenského systému se školami.

5.8. Interpretace rozhovoru s respondentem ŘPPP

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

Zapojení do OP JAK vnímala respondentka jako velkou příležitost ke zlepšení spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a školami dále k systémové podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména u těch s podpůrnými opatřeními I. stupně, a také k metodické podpoře školních specialistů. Přínos shledala také

v tom, že efektivní spolupráce se školními specialisty by umožnila odborníkům v PPP více se věnovat diagnostice a intervencím.

Co se týče budoucnosti sdíleného speciálního pedagoga v českém vzdělávacím systému, tak uvádí, že vzhledem k upuštění od původního záměru není jasné, v jakém režimu bude tato pozice fungovat na malotřídních školách. Respondentka se domnívá, že pokud si školy budou speciálního pedagoga zaměstnávat individuálně, může být sdílení pozice mezi více školami složité a její odborné využití omezené.

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

Uvádí, že se zapojenými řediteli škol byla na začátku realizována schůzka, kde se nastavily parametry spolupráce, které byly následně zakotveny ve Smlouvě o spolupráci. Dále popisuje, že v rámci organizace bylo vytvořeno virtuální pracoviště školní poradenství, které bylo rozděleno do dvou skupin, a to školní speciální pedagogové a školní psychologové. Dále popisuje, že se jim podařilo záměr naplnit ve skupině školních speciálních pedagogů, která v závěru projektu měla 18 pracovníků.

Popisuje také, že skupinu koordinoval metodik školního poradenství, který komunikoval se školními speciálními pedagogy i řediteli škol, řešili společně problémy, organizoval stáže a zaškolování nových pracovníků. Uvedla, že se skupina scházela dvakrát měsíčně na metodických schůzkách, které probíhaly prezenčně nebo online. Respondentka dále uvedla, že cílem PPP bylo, aby pracoviště školního poradenství stalo pevnou součástí organizace a aby se jeho pracovníci cítili součástí týmu. Dále uvádí, že se speciální pedagogové účastnili výjezdních konferencí a setkání s pracovníky PPP.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programů

Realizace projektu byla tedy ke 31.12. 2024 ukončena a v závěrečné fázi byla ovlivněna rozhodnutím MŠMT, že po jeho skončení nastavený systém nebude pokračovat. Připouští, že s realizací projektového záměru se pojila řada problémů a výzev, které bylo nutné průběžně řešit. Přestože zdůrazňuje, že realizační tým vnímá zejména pozitiva projektu. Respondentka upozorňuje, že nebyl identifikován žádný zásadní problém, který by vedl k jeho celkovému zpochybnění nebo k závěru, že záměr nebyl přínosný.

6. Interpretace získaných výsledků

V předchozí kapitole jsem se zabývala výpověďmi jednotlivých respondentů v kategoriích. V této kapitole budou shrnuty dosavadní získané výpovědi od všech účastníků výzkumu.

Perspektivy a motivace pedagogických aktérů

V první kategorii jsem se zabývala interpretací jednotlivých odpovědí informantů, ve kterých bylo pojednáváno o jejich motivaci k zapojení do modelu sdíleného speciálního pedagoga, jejich návrhy na zlepšení funkčnosti této pozice a případně jakou shledávají budoucnost tohoto modelu. V této kategorii nebude pohled na samotnou pozici z pohledů speciálních pedagogů, ale i ostatních aktérů výzkumu, a to ředitelek malotřídních škol a ředitelky pedagogicko-psychologické poradny a také motivace ředitelek škol a ředitelky PPP do zapojení do programu OP JAK a modelu sdíleného speciální pedagoga.

Podle analýzy respondentky uvedly hned několik důvodů, proč se do tohoto modelu zapojily. V čem se respondentky shodují, že v zapojení do tohoto modelu viděly příležitost. *„Práci speciálního pedagoga jsem po škole téměř nevykonávala a začít přímo pod PPP mi přišlo jako ta nejlepší příležitost, jak se učit od těch nejpovolanejších.“* (Resp. SŠSP1). Respondentka ŘŠ1 a Respondentka ŘPPP uvedly, že pro jejich instituce, to také byla příležitost, a to hlavně k zefektivnění jejich působení *„Co bylo hlavní motivací? No hlavně sehnat odborníka vzdělaného ve speciální pedagogice pro naši malotřídku, protože se dlouhodobě potýkáme s nedostatkem odborníků, kteří by se věnovali dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnost sdíleného speciálního pedagoga v rámci OP JAK jsme proto vnímali jako velkou příležitost.“* (Resp. ŘŠ1). *„V zamýšleném systému sdíleného zaměstnávání školních speciálních pedagogů pro školy do 179 žáků prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny jsme viděli velkou příležitost, a to hned z několika důvodů, jako jsou např. zefektivnění spolupráce mezi PPP a zapojenými školami, k nastavení skutečně systémové podpory žáků s SVP, zajistit systematické metodické podpory a několik dalších důvodů.“* (Resp. ŘPPP).

Respondent ŘŠ2 a ŘŠ1 se shodují, že jejich motivací bylo také podpořit vzdělávání jejich pedagogů *„Motivovalo nás to, že podpoříme vzdělávání pedagogů jak v naší ZŠ, tak i MŠ, podpořit spolupráci pedagogů s nabídkou inspirace od kolegů z naší školy i z jiných ZŠ.“* (Resp. ŘŠ2). *„Chtěli jsme zajistit odbornou podporu nejen pro žáky, tak i pro učitele, kteří často řeší situace, na které nemají dostatečné speciálně pedagogické vzdělání.“* (Resp. ŘŠ1). Respondentka SŠSP2 uvádí, že její největší motivací byla rozmanitost prostředí *„Můj hlavní*

motivační faktor byla rozmanitost pracovního prostředí, měla jsem možnost působit na více školách současně a zároveň poznávat různé přístupy k inkluzivnímu vzdělávání.

S Respondentkou SŠSP2 se shoduje Respondentka SŠSP5, která uvedla „*Chtěla jsem na vlastní kůži poznat „inkluzivní školu“ a toto byla příležitost.*“ Respondent SŠSP1 uvádí, že další motivací pro ni byla možnost práce v týmu „*Současně jsem chtěla mít kolem sebe skvělý tým kolegyně pro sdílení aktuálních témat na školách*“, což ostatně také zmiňuje Respondentka SŠSP2 „*Nejenom, že jsem se chtěla profesně rozvíjet a sdílet dobrou praxi mezi školami, ale možnost týmové práce v různých prostředích mě lákala*“. Respondentka SŠSP4 jako motivaci uvedla, že již měla zkušenost s praxí speciálního pedagoga, ale ne ve sdílení pozice „*vykonávala jsem podobnou pozici už před mateřskou dovolenou, ale pouze na velké škole*“ a respondentka SŠSP3 zase uvedla, že se chtěla do tohoto modelu zapojit hlavně z důvodů napomáhání žákům s SVP „*motivovala mě moje orientace v oblasti speciální pedagogiky, chtěla jsem získat nové zkušenosti, být ve školním prostředí, a hlavně pomáhat dětem*“.

Jelikož se od tohoto modelu již od 1. 1. 2025 upustilo, tak změny a zlepšení, které respondentky navrhují, lze do praxe aplikovat v jiném systému. Svůj výzkumný projekt jsem pojala jako výstup OP JAK a chtěla jsem se o fungování modelu dozvědět i informace, ze kterých vyplývá, v čem respondenti shledávali mezery a co mohlo být ve fungování programu lepší, aby se v dalších podobných programech dalo těchto nedostatků vyvarovat. Přišlo mi tedy vhodné zařadit jak návrhy respondentů na změny a zlepšení tohoto modelu, tak i na to, jak vidí budoucnost této pozice v českém školství, abych mohla zanalyzovat jejich pohledy na danou problematiku před ukončení tohoto projektu.

Respondentka SŠSP1 a SŠSP3 se shodují v názoru, že pro efektivnější fungování sdílených speciálních pedagogů zachovat tuto pozici pod původním zaměstnavatelem, kterým byla v minulých letech pedagogicko-psychologická poradna „*Podle mého názoru pro efektivnější fungování modelu sdíleného speciálního pedagoga bych doporučila zachovat systém jednoho zaměstnavatele. Mít pracovní smlouvy s více školami současně je náročné a občas to vede k nesouladu v očekáváních jednotlivých škol. Tato situace byla jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla ze škol odejít.*“ (Resp. SŠSP3) a Respondentka SŠSP1 uvedla „*Pro efektivnější, provázané a smysluplné fungování modelu bych viděla jako nejlepší řešení vrátit pozici sdíleného speciálního pedagoga zpět pod PPP.*“

Respondentka ŘŠ1 a ŘŠ2 se shodují, že s funkčností tohoto modelu byly velice spokojené, ale ocenily by větší finanční podporu. Respondentka ŘŠ1 uvedla „*Z mého pohledu*

system fungoval dobre a vyhovoval nam. Pokud bych měla něco doporučit, tak možná větší finanční podporu, aby bylo možné zvýšit úvazek sdíleného speciálního pedagoga a zajistit jeho větší přítomnost ve škole.“ Respondentka ŘŠ2 uvedla *„Jsme velmi spokojeni se speciálním pedagogem ve škole, a to i s úvazkem 20 %, ale určitě bychom využili i větší úvazek.“* Respondentka SŠSP5 poukazuje na problematiku MŠMT a uvedla *„Doporučila bych MŠMT více zodpovědnosti při realizaci obdobných projektů.“*

Respondentka SŠSP4 zase vidí úskalí v nedostatečném prostoru, který sdílejí speciální pedagogové při svém výkonu praxe na školách. *„Bylo by velkým přínosem, kdyby měl speciální pedagog na každé škole svůj vlastní pracovní prostor, kde by mohl v klidu pracovat s dětmi.“*

Respondentka ŘPPP uvedla, že úvaha o budoucnosti sdíleného speciálního pedagoga je zbytečná, když od záměru bylo upuštěno, ale dále uvedla *„Školní speciální pedagog v systému sice zůstává, dosud však není rozhodnuto, v jakém režimu bude působit na malých školách. Dle mého názoru je pravděpodobné, že pokud si ho budou zaměstnávat školy individuálně, bude sdílení pozice pro více škol tak, aby byla jeho odbornost skutečně naplno využívána a rozvíjena, problém.“*

Většina respondentů se se shoduje v názoru, že tato pozice je pro inkluzivní vzdělávání nezbytná, až klíčová. Respondentka SŠSP4 uvedla *„Osobně vnímám roli sdíleného speciálního pedagoga jako nezbytnou součást moderního školství.“* Respondentka SŠSP5 uvedla *„I přes připomínky je sdílený speciální pedagog klíčovou součástí inkluze a pomáhá zajistit rovné šance pro všechny děti.“* Respondentka ŘŠ1 uvedla *„Ideální by bylo, kdyby se tento model stal standardní součástí vzdělávacího systému a byl trvale financován státem, nikoli jen z projektových prostředků. To by zajistilo větší stabilitu a možnost dlouhodobého plánování podpory pro školy i pro samotné speciální pedagogy.“*

Realita a výzvy spolupráce v systému školní podpory

V kontextu druhé kategorie jsem se zaměřila na zkušenosti informantů, které se týkají spolupráce mezi sdíleným speciálním pedagogem, řediteli škol a školským poradenským zařízením. V kategorii byly analyzovány výpovědi jak sdílených speciálních pedagogů, tak i ředitelek malotřídních škol a také ředitelky PPP. Díky výpovědím uvedených pedagogických aktérů bylo možné se na problematiku úzké spolupráce speciálního pedagoga podívat z více úhlů pohledů. Mohu říct, že téměř všichni respondenti uvedli, že spolupráce probíhala ze všech stran aktivně a pozitivně. ŘŠ1 uvedla, že se speciálním pedagogem spolupracovala pravidelně *„Spolupráce probíhala velmi intenzivně, zejména v začátcích projektu bylo klíčové, abychom*

si nastavili jasná pravidla fungování. Každé ráno jsme se setkávali před začátkem přímé práce pedagoga, kde jsme si vyjasnili aktuální priority, probrali případné nové situace žáků a naplánovali úkoly na daný den či týden.“ Respondentka SŠSP2, Respondentka SŠSP3 a Respondentka SŠSP4 se shodují, že jejich spolupráce s řediteli škol byla bez problémů, cítily se podporovány *„Na všech školách spolupráce probíhá bez problémů, pouze se liší požadavky a představy ředitelů o práci sdíleného speciálního pedagoga ve škole.“* (Resp. SŠSP4).

Respondentka SŠSP5 popisovala, že již do prosince minulého roku nebyla zaměstnankyní školy, již od nového roku má dvě pracovní smlouvy a dále uvedla, že společně spolupracují aktivně *„S ředitelkami škol spolupracuji velice aktivně, samy měly zájem o zapojení jejich škol do projektu OP JAK. Nebyla jsem zaměstnankyní jejich školy do 12/2024, nyní už ano. Mám dvě pracovní smlouvy. Při každé mé přítomnosti na škole jsme v kontaktu, pokud nejsou mimo školu. Informujeme se hned ráno ohledně harmonogramu dne a řešíme nepředvídatelné situace.“* Dále jsem analyzovala spolupráci mezi speciálními pedagogy, ředitelkami škol a školským poradenským zařízením nejen z pohledu sdílených speciálních pedagogů, ale i ředitelek škol, jak jednotlivě spolupracují s ředitelkou PPP.

Respondentka ŘŠ1 a Respondentka ŘŠ2 se ve svých výpovědích shodují na průběhu spolupráce speciálních pedagogů se školským poradenským zařízením tedy respektive s PPP *„Na začátku jsme se setkaly osobně s paní ředitelkou PPP, abychom si vyjasnily, jak bude spolupráce fungovat a jaké jsou kompetence jednotlivých aktérů a jakým způsobem budeme sdílet informace o žácích.“* (Resp. ŘŠ1). Respondentka ŘPPP ve své výpovědi uvedla, jak byla realizována spolupráce ředitelů a speciálních pedagogů s PPP. Respondentka ŘPPP popsala ve své výpovědi, že s řediteli zapojených škol byla na začátku projektu zrealizována schůzka *„S řediteli škol, kteří projevíli o zapojení do projektu zájem, byla vždy na počátku realizována schůzka, v níž jsme nastavili parametry spolupráce. Písemně to bylo zakotveno ve Smlouvě o spolupráci. Dále pak s řediteli zapojených škol komunikoval metodik virtuálního pracoviště školních speciálních pedagogů, kteří řešil průběžně všechny problémy, odpovídal na dotazy.“* Většina sdílených speciálních pedagogů uvedla, že aktivně spolupracuje se školským poradenským zařízením, ale Respondentka SŠSP2 uvedla přesný opak: *„Se školským poradenským zařízením příliš nespupracuji, podpůrná opatření řeší většinou ředitel nebo výchovný poradce. Pokud je potřeba, konzultuje to se mnou paní ředitelka, ale spolupracuji na vyplnění dotazníků.“*

Respondentka SŠSP1, Respondentka SŠSP3 a Respondentka SŠSP4 se ve svých výpovědích shodují, že se školským poradenským zařízením komunikují v případě, pokud potřebují konzultovat aspekty, které v jejich každodenní praxi nastávají „*Komunikace se školským poradenským zařízením probíhá hned několika způsoby. Konkrétní případy dětí, nejasnosti v dokumentech řešíme buď prostřednictvím Teamsů nebo v rámci školení, které poradny zprostředkovávají, kde jsme vždy fyzicky nebo pokud je to naléhavé telefonicky.*“ (Resp. SŠSP1). Respondentka SŠSP4 a Respondentka SŠSP5 se ve svých výpovědích shodují, že s pedagogicko-psychologickou poradnou pravidelně konzultují individuální vzdělávací plány, vyhodnocují doporučení případně hledají způsoby, jak nejlépe žáky podpořit. Respondentka ŘPPP ve své výpovědi uvedla, jakým způsobem probíhá spolupráce se sdílenými speciálními pedagogy. Dále uvedla, že do projektu bylo zapojeno 18 pracovníků a jejich činnost byla koordinována metodikem, který se sdílenými speciálními pedagogy aktivně řešil všechny dotazy, problémy, koordinoval stáže a zaučoval nové pracovníky „*Skupina speciálních pedagogů se mimo to pravidelně dvakrát měsíčně scházela na metodických schůzkách, jedenkrát měsíčně prezenčně a jedenkrát online, na programu schůzek byly jednak organizační záležitosti, jednak právě záležitost i metodické a odborné.*“

Dynamika spolupráce pedagogického týmu

Třetí kategorie zahrnovala výpovědi informantů, které zmiňovali zkušenosti se spoluprací sdílených speciálních pedagogů, třídních učitelů a asistentů pedagoga. V této kategorii jsem analyzovala poznatky sdílených speciálních pedagogů, jak konkrétně společně kooperovali a jakým způsobem řešili každodenní situace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V souhrnu mohu konstatovat, že sdílení speciální pedagogové hodnotí spolupráci s třídními učiteli spíše pozitivně. Některé respondentky narážely ve spolupráci i na úskalí, jako jsou např. pedagogové, kteří nejsou tolik spjatí s inkluzivní myšlenkou. Respondentka SŠSP1 a Respondentka SŠSP4 mají ve spolupráci s třídními učiteli podobnou zkušenost. „*Spolupráce s třídními učiteli byla skvělá, i když samozřejmě u některých bylo znát, že nejsou zastánci těchto pozic a příliš se do spolupráce nehrnuli. Vždy odpověděli, zařídili, domluvili, co bylo potřeba a snažili se vyjít vstříc.*“ (Resp. SŠSP1), „*Zde je to individuální. Také se to odvíjí od typu školy, na které jsem. Někteří učitelé velmi stojí o pomoc, radu, hospitaci, nastavení podpory, sdílení. Jiní si rady poslechnou, jsou otevření, ale nemají odvahu udělat změnu.*“

Respondentka SŠSP2 uvedla, že její časový prostor ve škole není velký, a proto musí všechny konzultace plánovat na den, kdy je ve škole přítomna „*Nyní probíhá spolupráce dobře. Učitelé jsou zvyklí se mnou konzultovat dané děti, spolupracujeme. Ví, že jsem ve škole jeden*

den a směřují tam i konzultace s rodiči, ke kterým mě chtějí přizvat.“ Respondentka SŠSP5 uvedla, že třídními pedagogy spolupracuje pravidelně „Spolupráce s třídními učitelkami je také pravidelná. Řešíme před začátkem výuky vzniklé problémové situace, limity žáků eventuálně potřebné speciálně pedagogické intervence. Scházíme se také na pravidelných poradách. Také domlouváme ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm potřebné schůzky s rodiči.“ Z analýzy získaných dat se respondentky v problematice spolupráce s asistenty pedagogů svými názory liší a podle výpovědí není spolupráce tak častá a vždy kompatibilní jako s třídními učiteli žáků. Avšak Respondentka SŠSP3 a Respondentka SŠSP4 mají podobný pohled na spolupráci „Spolupráci s asistentem pedagoga nelze konkrétně definovat, s každým je totiž jiná. Někteří jsou šťastní za jakoukoliv radu, pomoc či podporu. Jiní to zas tak hezky nevidí.“ (Resp. SŠSP3), „Spolupráce s asistentem je za mě v pořádku, záleží na typu osobnosti asistenta, ale většinou s asistenty problém nemám, chodí si pro rady, pomoc a řešíme spolu individuálně podporu pro děti.“ (Resp. SŠSP4).

Respondentka SŠSP1 uvedla, že se spoluprací s asistenty pedagogů nepřišla zatím moc do styku, pokud bylo potřeba, spolupracovala spíše s třídním učitelem „Se spoluprací s asistenty pedagogů jsem prozatím neměla tak velkou zkušenost. Většina učitelů se o jejich vlastní spolupráci se starala sama a zde nebyl příliš potřeba můj zásah.“ Dále Respondentka SŠSP2 uvedla, že její časový prostor na škole ji nedává takovou možnost a prostor pro aktivní spolupráci s asistenty „Nemám příliš časové kompetence na nějaké pravidelné společné konzultace, vedení. Spolupracujeme jen pokud řešíme nějaký konkrétní děti. Zajímá mě, jak se daným dětem daří, ptám se, jak je paní asistentka vidí.“

Vztahy a komunikace mezi speciálním pedagogem, poradnou a rodiči

V předposlední kategorii jsem se zaměřovala na výpovědi sdílených speciálních pedagogů, jaké jsou jejich zkušenosti, jakým způsobem společně kooperují a jak vnímají spolupráci s rodiči žáků a se školním poradenským pracovištěm na malotřídních školách.

Respondentka SŠSP4 a Respondentka SŠSP3 mají s poradenským pracovištěm podobnou zkušenost „Školní poradenské pracoviště fungovalo pouze na dvou školách, kde jsem byla, jinak příliš efektivně nefunguje, řešíme spíše vše za pochodu nebo ihned.“ (Resp. SŠSP4), „Spolupráce s poradenským pracovištěm v malých školách je velmi často smíšená funkce, takže je to spolupráce s jedním či dvěma pedagogy, zde bych řekla, že byla spolupráce nejlepší.“ (Resp. SŠSP3). Respondentka SŠSP2 uvedla, že se setkala ve své praxi na jedné škole jak s kladnou spoluprací, tak i s negativní zkušeností „Mám zkušenost, jak se skvělou spoluprací,

kde na jedné ze škol funguje poradenské pracoviště velmi efektivně. Scházíme se s jednotlivými členy jednou týdně. Bohužel mám i opačnou zkušenost, kde spolupráce je náročná. Leckdy členové školního poradenského pracoviště mají své třídy a na pravidelné vedení a konzultování si nenachází čas.“ (Resp. SŠSP2).

Respondentka SŠSP1 uvedla, že spolupracuje s poradenským pracovištěm ve škole formou nepravidelných konzultací *„Spolupráce se školním poradenských pracovištěm probíhá formou krátkých konzultací nebo delších porad, které jsou speciálně vyvolávány v rámci vzniklých situací ve škole. Na žádné ze škol nejsou svolávány pravidelně.“* Respondentka SŠSP5 uvedla, že v rámci své praxe na malotřídní škole je součástí poradenského pracoviště a spolupracuje společně s dalšími aktéry a dále uvedla, že je v blízkém kontaktu s rodiči žáků *„Jako speciální pedagog na malotřídní škole jsem součástí školního poradenského pracoviště, kde spolupracuji s ředitelem školy, výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Mým hlavním úkolem je podpora žáků se SVP, pomáhám jim při řešení studijních, vztahových a osobních problémů. Úzce komunikuji s rodiči, se kterými konzultuji vzdělávací potřeby jejich dětí a v případě potřeby je odkazuji na odborná vyšetření v PPP.“*

Informanti se ve spolupráci s rodiči shodují, že je velmi důležitá a přínosná komunikace s rodiči pro efektivní fungování inkluzivního vzdělávání. Respondentka SŠSP4 uvedla *„Spolupráce s rodiči je většinou bezproblémová a velmi přínosná. Důležitou součástí spolupráce je i pravidelná komunikace, ať už formou osobních konzultací, e-mailu či krátkých setkání při vyzvedávání dětí ze školy.“* Respondentka SŠSP3 spolupráci s rodiči žáka hodnotí jako klíčovou, ostatně sdělila i případ, ve kterém se utvrdila v tom, jak je pravidelná spolupráce rodiče a školy důležitá *„Někteří chtějí pomoc s „ne úplně skvělým učitelem“, někteří jsou rádi, za podporu, většina ráda spolupracuje, čekají na rady, jak mají podpořit dítě doma.“* Respondentka SŠSP1 uvedla, že s rodiči komunikuje společně s třídními učiteli a také upozornila na náročnost spolupráce s rodinami, které jsou pod dohledem Orgánu sociálně-právní ochrany dětí *„Spolupráce s rodiči je sjednávána vždy přes třídního učitele. Počátek seznamovací schůzky byl s třídním učitelem zbytek jsme později řešili společně ve dvou a doporučení pro rodiče jsou řešeny také emailovou cestou. S rodiči mám vesměs pozitivní zkušenost. Výjimkou tvoří několik z nich, kteří jsou pod dohledem OSPODU.“* Respondentka SŠSP2 uvedla, že iniciaci kontaktu s rodiči konzultuje s třídní učitelkou *„Spolupracovat s rodiči se mi daří. Domlouvají si schůzku se mnou sami, nebo pokud s třídní paní učitelkou to uznáme za vhodné, kontaktuji je sama.“* Respondentka SŠSP5 také ve výpovědi zdůraznila důležitost spolupráce rodičů se speciálním pedagogem a školním poradenským pracovištěm.

Reflexe pedagogické praxe a pozitivní hodnocení programu

V poslední kategorii jsem se zaměřila na výpovědi sdílených speciálních pedagogů, s jakými problémy ve výchovně vzdělávacích oblastech se při své praxi setkávají nejčastěji a dále na jaké problémy nebo překážky při své každodenní praxi na malotřídních školách narážejí. Dále jsem se v kategorii zaměřila u všech informantů na jejich hodnocení programu OP JAK, ve kterém v uplynulých letech participovali. Podle provedené analýzy výpovědí se všichni sdílení speciální pedagogové shodují, že se nejčastěji ve své praxi setkávají s různými specifickými poruchami učení a poruchami chování jako např. ADHD, či že můžeme říci, že se nejčastěji setkávají s žáky s podpůrnými opatřeními 1. stupně. Respondentka SŠSP3 společně s Respondentkou SŠSP1 ve své praxi setkávají téměř se stejným problémem ve vzdělávacích oblastech: *„Jako speciální pedagog se ve své praxi často setkávám s žáky, kteří mají specifické poruchy učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a poruchy pozornosti. Např. u žáků s dyslexií se zaměřuji na rozvoj jejich čtenářských dovedností pomocí multisenzorických metod, které napomáhají lépe porozumět textu.“* (Resp. SŠSP3), *„Nejčastěji vyskytujícími jsou specifické poruchy učení, a to zejména z oblasti čtení, psaní a matematických schopností.“* (Resp. SŠSP1).

Analýza výpovědí ukázala, že se sdílení speciální pedagogové při své praxi setkávali hned s několika překážkami a výzvami. Nejenom, že informanti ve svých výpovědích upozornili na časovou náročnost, ale také např. na náročnost spolupráce s některými pedagogy, rodiči, ale také na vlastní prostor ve škole, který by speciálním pedagogům napomáhal v efektivnější práci s dětmi.

Respondentka SŠSP5 uvedla, že nenarazila na závažné problémy z pohledu školy, ale na to, že ve škole neměla pro svou práci pracovní prostor *„Role sdíleného speciálního pedagoga je velmi užitečná, ale přináší i výzvy a problémy. Osobně na závažné problémy z pohledu školy nenarážím, jen prostory pro výkon práce jsou omezené. Někdy se setkávám s problémovými rodiči, ale zatím společně řešíme situace v mezích možností.“* Respondentka SŠSP4 poukázala ve své výpovědi na problematiku neochotného učitele, který nepracuje v souladu s inkluzivními myšlenkami *„Jednou z největších výzev je neochota některých učitelů změnit své zavedené výukové metody, a tím přizpůsobit výuku potřebám žáků s SVP. Další otázkou je spravedlivé hodnocení těchto žáků, jelikož učitelé se mě často ptají, zda je správné hodnotit je odlišně, a zda je to spravedlivé vůči ostatním žákům.“*

Respondentka SŠSP4 poukázala ve své výpovědi na náročnost spolupráce s některými pedagogy „*Ve své praxi jsem se často setkávala s překážkami, jako je nedostatečná spolupráce některých učitelů, kteří preferovali tradiční metody výuky a nebyli otevřeni inkluzivním přístupům. Tito pedagogové někdy odmítali implementovat doporučené podpůrné strategie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to tedy komplikovalo naši snahu o efektivní inkluzi.*“ Respondentka SŠSP3 obdobně jako uvedla respondentka SŠSP5, že největší výzvou je náročnost spolupráce s rodiči žáka „*Další významnou překážkou byla neochota některých rodičů spolupracovat se školou a přijmout navrhovaná opatření pro podporu jejich dětí. Tato neochota často pramenila z nedůvěry k systému nebo z obav ze stigmatizace jejich dítěte.*“ Respondentka SŠSP2 a Respondentka SŠSP4 se ve svých výpovědích shodují na velké časové náročnosti této pozice „*Rovněž je problémem časová náročnost, a to na hospitační činnost a podrobnější pozorování ve výuce není vždy dostatek prostoru.*“ (Resp. SŠSP4), Respondentka SŠSP2 uvedla „*Časová náročnost přesunů mezi školami, potřeba vybudovat důvěryhodný vztah s více pedagogickými sbory nebo riziko povrchního řešení problémů z důvodu časového omezení, беру jako největší překážky.*“

V závěru jsem v kategorii analyzovala výpovědi informantů, a to o jejich názorech a hodnocení programu OP JAK, ve kterém participovali. Analýza výsledků ukázala, že všichni informanti sdělili, že Program OP JAK byl pro ně přínosem a hodnotí ho pozitivně, někteří informanti se ve svých výpovědích dotkli i současné situace na malotřídních školách po ukončení OP JAK.

Respondentka ŘŠ1 a Respondentka ŘŠ2 se ve svých výpovědích shodují na tom, že zapojení do programu OP JAK bylo pro jejich školy velkým přínosem nejenom pro žáky s SVP, ale i pro jejich pedagogy „*Zapojení do programu Šablony OP JAK bylo pro naši školu přínosem nejen pro děti a pedagogy, ale i pro jejich rodiče.*“ (Resp. ŘŠ1), Respondentka ŘŠ2 uvedla „*Program hodnotím jako velmi přínosný. Přišel na naši školu odborník, kterého bychom si jinak nemohli dovolit a umožnil systematictější přístup k podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě toho také pomohl pedagogům lépe porozumět specifickým vzdělávacím potřebám některých žáků a přizpůsobit výuku tak, aby byla pro všechny děti efektivnější. Velkým přínosem byla také podpora rodičů, kteří se často potýkají s nejistotou ohledně výchovných a vzdělávacích strategií.*“ (Resp. ŘŠ2). Respondentka ŘPPP ve své výpovědi poukázala na ukončení projektu a upozornila, že realizace projektového záměru nebyla vždy snadná, ale v závěru projekt hodnotí jako přínosný.

Respondentka SŠSP5, Respondentka SŠSP1 a Respondentka SŠSP3 se shodují a aktuální situaci po skončení Programu OP JAK vnímají se značnými výhradami „*Program OP JAK v původním znění hodnotím jako skvělý a velice přínosný pro všechny zúčastněné strany. Aktuálně jsou ale znát velká negativa v neprovázanosti s PPP, ať už co se týče komunikace o žácích jako takových, tak společná školení a podobné aktivity, které pomáhají udržet se v obraze a mít vhléd do aktuálních témat.*“ (Resp. SŠSP1), Respondentka SŠSP5 uvedla souznění s myšlenou programu, ale zároveň kriticky nahlíží na aktuální situaci „*OP JAK považuji za zdařilou myšlenku, ale realizace návazných kroků nebyla domyšlená. Dobře rozvíjející se strategie sdílených speciálních pedagogů pod financováním EU byla násilně ukončena a přechod na provizorium financování MŠMT není doposud jasný. Ředitelky mých škol mají příslib ve financování pozice sdíleného speciálního pedagoga, ale doposud finanční prostředky neobdržely. Jde také o hazard s lidskými zdroji (speciálními pedagogy), kterých je nedostatek.*

Respondentky SŠSP2, Respondentka SŠSP3 a Respondentka SŠSP4 se ve svých výpovědích shodují na dobrém metodickém vedení, vyzdvihují podporu od kolegů i PPP „*Program OP JAK jsem vnímala velmi pozitivně. Poskytoval nám možnost pracovat pod jednou pracovní smlouvou, a to nám zajišťovalo stabilitu i kontinuitu naší práce. Měli jsme přístup k podpoře od kolegů i pedagogicko-psychologických poraden, díky tomu jsme mohli sdílet zkušenosti a získávat cenné rady.*“ (Resp. SŠSP3).

7. Shrnutí výzkumné části

Ve shrnutí výzkumné části se soustředíme na odpověď na hlavní výzkumnou otázku a vedlejší výzkumné otázky práce a na základě toho verifikujeme splnění hlavního výzkumného cíle. V diplomové práci jsem se zabývala postojem sdílených speciálních pedagogů a dalších aktérů k programu OP JAK a jak hodnotí jeho efektivitu.

V diplomové práci jsem se dotazovala nejen sdílených speciálních pedagogů, ale i ředitelů malotřídních škol a ředitelky pedagogicko-psychologické poradny. Všichni účastníci popsali, že program vnímají jako velmi přínosný. Respondenti se ve svých výpovědích podělili o své zkušenosti a zároveň s jakými výzvami se při realizaci programu setkali.

Vzhledem k tomu, že hlavním výzkumným cílem bylo zjištění, jaký je postoj sdílených speciálních pedagogů a dalších pedagogických aktérů na malotřídních školách a jak hodnotí jeho efektivitu, mohu tedy říct, že tento cíl byl splněn. Díky začlenění ředitelky malotřídních škol a ředitelky pedagogicko-psychologické poradny jsem získala úplně nový vhled do této problematiky a mohla se na problematiku podívat z více úhlů pohledu, což dle mého názoru přispívá k zajímavosti a naplnění hlavního výzkumného cíle.

Při vyhodnocení odpovědí na **HVO: Jaký je postoj sdílených speciálních pedagogů a dalších aktérů k programu OP JAK a jak hodnotí jeho efektivitu?** lze shrnout, že hlavní výzkumný cíl byl splněn. Z realizované analýzy můžeme odpovědět, že program OP JAK byl přínosem. Jen jeho ukončení bylo ze strany MŠMT nepromyšlené, nouzově řešené a celý dojem z projektu byl výrazně narušen. Někteří účastníci po ukončení projektu již v modelu speciálního pedagoga nepokračují, někteří se kriticky staví k aktuální situaci, která je pro sdílené speciální pedagogy nevýhodná a demotivující.

Vedlejší výzkumné otázky

Na základě odpovědí na **VVO: Jakou roli sehrává sdílený speciální pedagog na malotřídní škole?** můžeme shrnout, že celkově je role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole nepostradatelná, jelikož přispívá k lepší podpoře žáků, učitelů i rodičů a pomáhá školám efektivně zvládat inkluzivní výuku.

Ohledně odpovědí na **VVO1: Jak probíhá spolupráce sdíleného školního speciálního pedagoga s jednotlivými aktéry na malotřídních školách?** lze shrnout, že z realizované analýzy výsledků můžeme potvrdit, že sdílený speciální pedagog na malotřídní škole bez aktivní spolupráce s jednotlivými aktéry by velmi těžko fungoval. Bylo také prokázáno, že

díky spolupráci jednotlivých aktérů školy je možné efektivně využívat odborných znalostí a zkušeností sdílených speciálních pedagogů na malotřídních školách.

Na VVO2: Jaké změny nebo zlepšení by sdílení speciální pedagogové navrhli pro zefektivnění své role na malotřídních školách? je celkem jednoznačná odpověď, a to vrátit pozici sdíleného speciálního pedagoga pod pedagogicko-psychologickou poradnu. Přínosem by byl stabilní systém financování této pozice a vyhovující pracovní prostor pro práci se žáky SVP včetně moderního vybavení a pomůcek.

Na VVO3: Jaké překážky a problémy sdílení speciálního pedagoga nejčastěji ovlivňují jeho činnost na malotřídních školách? lze odpovědět, že překážkou je neochota některých pedagogů aplikovat změny do svých zasetých metod výuky, ztotožnit se s inkluzivní myšlenkou. Také nespolupracující rodiče představují významnou překážku. V neposlední řadě je nutné poukázat na časovanou náročnost práce sdíleného speciálního pedagoga, sdílet téměř každý den práci v jiném pedagogickém týmu a v jiných pracovních podmínkách.

Na VVO4: Jaká jsou hlavní problematiska výchovně vzdělávací témata, na která sdílený speciální pedagog na malotřídních školách naráží? je možné souhrnně odpovědět, že se sdílení speciální pedagogové nejčastěji věnují specifickým poruchám učení, jako je dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, dále se setkávají s žáky s různými poruchami chování, a to nejčastěji s ADHD, narušenou komunikační schopností, s autismem, s žáky s odlišným mateřským jazykem apod.

VVO4: Jaké faktory motivovaly speciální pedagogy a ředitele škol k zapojení se do modelu sdíleného speciálního pedagoga?

Souhrnně lze konstatovat, že v zapojení se do modelu sdíleného speciálního pedagoga pozorujeme hned několik motivů: příležitost, ať už v osobním růstu nebo v pracovním, získání nových zkušeností, zažít práci v inkluzivním prostředí a napomáhat dětem, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

8. Diskuse

V této části práce jsou diskutována hlavní zjištění výzkumu ve vztahu k teoretickému rámci. Diskuse se rovněž věnuje praktickým důsledkům zjištění, možným limitům výzkumu a doporučením pro praxi.

Z výpovědí informantů vyplývá, že institucionalizace podpůrných pedagogických pozic naplnila svůj cíl a umožnila společně s finančními prostředky z programu OP JAK zaměstnat odborníka, který přispíval k inkluzi a poskytoval cílenou podporu. Zároveň však vyplynulo, že model přináší i řadu organizačních výzev, které nebyly v projektových dokumentech dostatečně specifikovány (např. jasnější metodická podpora). Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic hovoří o sdílených pozicích jako o systémovém řešení, což již není aktuální a po vyplývajících informacích od respondentů jsme se dozvěděli, že respondenti vnímají nestabilitu a nejistotu po skončení projektu. V teorii je zdůrazňována spolupráce jednotlivých aktérů jako základ efektivity, ze zjištěných výsledků vyplývá, že bezproblémová spolupráce není samozřejmost a někdy je spolupráce s pedagogy náročná a nechtějí se speciálními pedagogy spolupracovat. Na základě výzkumu lze říct, že pro malotřídní školy je podpůrná pozice klíčová a školy potřebují i více finanční podpory. Zároveň se ukázalo, že sdílení speciální pedagogové, kteří mají více úvazků na více školách, podotýkají časovou náročnost a nedostatek času na jednotlivé školy (např. nemají dostatek času na hospitace).

Na základě zjištění by bylo vhodné zaměřit se na další vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména v oblasti speciální pedagogiky. Účast v cílených vzdělávacích kurzech by pedagogům umožnila lépe porozumět problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a osvojit si efektivní strategie práce s nimi. Zvýšení odborného povědomí a kompetencí učitelů by zároveň mohlo usnadnit spolupráci se sdílenými speciálním pedagogem a posílit komplexní přístup k podpoře těchto žáků. Do budoucna by bylo rovněž přínosné výzkum rozšířit o perspektivu spolupráce s rodiči žáků navštěvujících malotřídní školy. Jejich pohled na fungování spolupráce mezi nimi a sdíleným speciálním pedagogem by mohl přinést nové poznatky a obohatit porozumění této problematice z hlediska širšího spektra aktérů.

9. ZÁVĚR

Na samý závěr diplomové práce se z pozice autorky zaměřím na celkové shrnutí.

V teoretické části jsem nejprve zmapovala nejenom pozici sdíleného speciálního pedagoga, ale také inkluzivní vzdělávání, krátce popsala Operační program Jan Amos Komenský, Institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic a problematiku malotřídních škol. Tím byl vytvořen rámec pro porozumění zkoumané problematice. V praktické části byly na základě rozhovorů zjišťovány postoje respondentů nejen k efektivitě OP JAK a jeho hodnocení, následně jsem v rámci vedlejších výzkumných cílů zjišťovala další důležité informace, pro ucelení problematiky.

Ze získaných informací vyplynulo, že OP JAK byl pro malotřídní školy velice přínosným programem. Program jim umožnil zaměstnat sdíleného speciálního pedagoga, který významně přispěl k efektivnímu naplňování principů inkluzivního vzdělávání. Sdílený speciální pedagog sehrál důležitou roli nejen v podpoře žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale byl také oporou pro pedagogy při každodenní práci a nesmíme opomenout i rodiče.

Z výzkumných dat je patrné, že účastníci výzkumu vnímají ukončení programu OP JAK k 31.12. 2024 kriticky. Poukazovali na nejistotu, která vznikla ohledně dalšího financování a systémového ukotvení pozice sdíleného speciálního pedagoga. Zároveň vyjádřili potřebu, aby byla v budoucnu podpora obnovena a aby zaměstnavatelem zůstaly pedagogicko-psychologické poradny, jako tomu bylo do ukončení projektu.

Vyzdvihuji, že spolupráce mezi sdíleným speciálním pedagogem a jednotlivými aktéry byla označena jako jeden z důležitých faktorů efektivnosti jeho působení. Ukázalo se, že bez aktivní spolupráce by nebylo možné plně využít jeho odborný potenciál. Zároveň byla pozice sdíleného speciálního pedagoga označena za důležitou a bylo navrženo několik změn, které by přispěly k jejímu zefektivnění.

Ze získaných výsledků rovněž vyplynuly překážky, které negativně ovlivňují výkon této role a mezi nejčastěji zmiňované patřila časová náročnost, nespolupracující pedagog a někdy i neochota učitelů spolupracovat. Jako nejčastější problémy žáků, se kterými se sdílení speciální pedagogové potýkají jsou specifické poruchy učení a poruchy chování. Motivací škol i samotných pedagogů k zapojení do programu byla touha profesně růst, získávat nové zkušenosti, a především napomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výsledky ukazují, že pokud je role sdíleného speciálního pedagoga dobře organizačně zajištěna a podpořena vedením škol, může mít zásadní přínos pro všechny aktéry vzdělávacího procesu.

Cíl práce „zkoumat, jaké konkrétní přístupy a strategie sdílený speciální pedagog v rámci OP JAK využívá, jaké výzvy a omezení jsou spojeny s jeho působením v prostředí malotřídní školy a jak jeho práce přispívá k naplňování principů inkluzivního vzdělávání jsem splnila. Zkoumání role sdíleného speciálního pedagoga na malotřídní škole v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský ukázalo, že tato pozice výrazně přispívá k inkluzi, individualizaci výuky a podpoře pedagogického sboru. Splněním cíle bylo identifikovat přínosy a výzvy spojené s tímto modelem podpory, přičemž výsledky poukazují na jeho efektivitu zejména

Dalším směrem zkoumání by mohlo být dlouhodobé sledování dopadu této role na výsledky žáků a profesní rozvoj učitelů, stejně jako analýza možností udržitelnosti tohoto modelu po ukončení dotační podpory.

POUŽITÁ LITERATURA

BROWN, Zeta (ed.). *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. The Routledge education studies series. London: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-91390-5.

ČECH, Tomáš. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. 2020. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-238-5.

NĚMEC, Zbyněk; KVĚTOŇOVÁ, Lea a HÁJKOVÁ, Vanda. *Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2024. ISBN 978-80-7603-450-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika a kol. *Speciální pedagog jako profese*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5468-9.

STRAUSS, Anselm a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Scan. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0273-8.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

VIKTORIN, Jan. *Inkluzivní vzdělávání a speciálněpedagogická podpora žáků s lehkým mentálním postižením*. Vydání: první. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2021. ISBN 978-80-7510-489-2.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

EDU.CZ. *Speciální pedagog a školní psycholog pro každou ZŠ* [online]. 2022 [cit. 20. 12. 2024]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/specialni-pedagog-a-skolni-psycholog-pro-kazdou-zs/>

KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. *Školní speciální pedagog* [online]. Školní poradenství v praxi, 15. 3. 2015 [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/skolni-specialni-pedagog.m-1923.html>

MICHALÍK, Jan a BASLEROVÁ, Pavlína. *Podpůrná opatření včera a dnes*. Online. Řízení školy. 2022. [cit. 2024-12-20]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/podpurna-opatreni-vcera-a-dnes.m-9841.html>

MICHALÍK, Jan. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Online. Katalog podpůrných opatření. 2017. [cit. 2024-12-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Financování školních psychologů a speciálních pedagogů v roce 2025* [online]. Praha: MŠMT, 2024 [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/informace-k-financovani-skolnich-psychologu-a-specialnich-pedagogu/>

MINISTERSTVO školství, mládeže a tělovýchovy. *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)* [prezentace online]. 2022a [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/Institucionalizace-podpurnych-ped.-pozic-2.-6.-2022.pdf>

MINISTERSTVO školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)* [online]. Praha: MŠMT, 2022b [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/>

MINISTERSTVO školství, mládeže a tělovýchovy. *Operační program Jan Amos Komenský* [online]. Praha: MŠMT, 2022c [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://opjak.cz/o-programu/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Operační program Jan Amos Komenský (2021–2027)* [online]. Praha: MŠMT, 2021a [cit. 20. 12. 2024]. Dostupné z: https://www.horizontevropa.cz/files_public/elfinder/1232/programovy_dokument_operacni_ho_programu_jan_amos_komensky_op_jak.pdf

MINISTERSTVO školství, mládeže a tělovýchovy. *Podpůrná opatření* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/44241_1_1

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 28. 3. 2025]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file4548.pdf>

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Speciální pedagog* [online]. 7. 1. 2025 [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/specialni-pedagog>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodika pro uživatele služeb speciálně pedagogického centra* [online]. Praha: NÚV, 2018 [cit. 28. 3. 2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_3_a_4/Metodika_pro_uzivatele_SPC.pdf

OPERAČNÍ PROGRAM JAN AMOS KOMENSKÝ. *Přehled šablon a jejich věcný výklad* [online]. Praha: Řídicí orgán OP JAK, 2022 [cit. 20. 12. 2024]. Dostupné z: https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/05/Priloha_c_2_Prehled_sablon_MS_a_ZS_I_OPJAK_final_web.pdf

Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) [online]. Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2022 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. MŠMT, 2020b [cit. 2025-03-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

VACHALOVÁ, Kateřina. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia – pilotní verze a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia*. Online. Edu.cz. 2016. [cit.2025-03-27]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/Material_Opatreni_ministryne_k_upravam-RVP-gymnazii.pdf.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Online. [Zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz). 2005. [cit. 2024-12-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

Výroční zpráva o provádění Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání za rok 2021. Online. OPVVV MŠMT. 2021b. [cit. 2024-12-20]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file6167.pdf>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol* [online]. 8. 4. 2015 [cit. 27. 3. 2025]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>