

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce



Bc. Ivana Komárková

Asistent pedagoga v inkluzivní škole jako příležitost k efektivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

*The teacher assistant in an inclusive school as an opportunity for the effective
education of pupils with the special educational needs*

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 1. srpna 2019

.....
Jméno a příjmení

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Martině Švandové, Ph. D za odborné vedení mé diplomové práce, za její cenné rady a připomínky. Děkuji všem respondentům, kteří v rámci výzkumu věnovali svůj čas a pomohli přispět ke vzniku mé práce. Všem mým blízkým děkuji za obrovskou podporu, pochopení a trpělivost.

Abstrakt

KOMÁRKOVÁ Ivana. Asistent pedagoga v inkluzivní škole jako příležitost k efektivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Filozofická fakulta Karlovy Univerzity, 2019. 175s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou pozice asistenta pedagoga a jeho působením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole. Inkluzivní škola ustanovuje možnost další personální podpory ve třídě v podobě souběžného působení učitele a asistenta pedagoga. Společné vzdělávání tímto představuje zcela novou pedagogickou situaci a zároveň otevírá novou příležitost ve výchovně vzdělávacím působení na žáky. Vyžaduje důslednou spolupráci obou pedagogů, neboť svými postoji nastavují kooperativní klima v rámci třídní, posléze školní komunity.

Cílem diplomové práce je zmapovat aktuální problematiku asistenta pedagoga v souvislosti s naplňováním obsahů inkluzivního vzdělávání na základní škole. Problematika je zaměřena na spolupráci asistenta pedagoga s ostatními aktéry a na zmapování jejich potřeb pro efektivní naplňování cílů inkluzivního vzdělávání.

V teoretické části se zaměřuji na problematiku inkluzivního vzdělávání, podpůrných opatření, dále zde popisuji legislativní zakotvení pozice asistenta pedagoga a jeho pracovní náplň. V poslední kapitole teoretické části se zabývám spoluprací asistenta pedagoga s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání.

V praktické části diplomové práce předkládám empirický výzkum realizovaný jako vícečetná případová studie, na jejímž základě se pokouším o nastínění některých problémů inkluzivního vzdělávání spojeného s asistentem pedagoga.

Klíčová slova: inkluzivní škola, asistent pedagoga, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, školní poradenské pracoviště, podpůrná opatření, kooperace

Abstract

KOMÁRKOVÁ, Ivana., *The teacher assistant in an inclusive school as an opportunity for the effective education of pupils with the special educational needs*. Prague: Philosophical faculty, Charles University, 2019. 175p. Degree Thesis

This thesis focuses on the role of teacher's assistant and his or her activity in the process of educating pupils with specific educational needs on the level of elementary schools. Every inclusive school offers the possibility of special personal support in the classroom provided by the teacher and his or her assistant working together as a team. This sort of educational method actually creates an entirely new educational situation and opens a new opportunity in the educational process. It demands an effective cooperation of both educationalists, because their attitudes determine the cooperative climate in the whole class community and also in the entire school community.

The goal of this thesis is to describe the actual situation of the teacher's assistant in relation to the successful realization of the content of inclusive education in elementary schools. The thesis focuses especially on the cooperation between the teacher's assistant and other people involved. And also on mapping their needs related to successful fulfilment of the goals of inclusive education.

The theoretical part of this thesis focuses on the problems of inclusive education, on supporting arrangements, on legal framework of the teacher's assistant's role and his or her job description. The last chapter of the theoretical part deals with the cooperation between the teacher's assistant and other people involved in the process of inclusive education.

The empirical part of this thesis presents a detailed description and analysis of the challenges of inclusive education in relation with the role of teacher's assistant, particularly his or her cooperation with other people involved in inclusive education. The research project has the form of a multiple case study.

Key words: inclusive school, teacher's assistant, pupils with specific educational needs, school counselling department, supporting arrangements, cooperation

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Inkluzivní vzdělávání	12
1.1 Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání.....	13
1.1.1 Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogika	13
1.1.2 Kooperace v procesu inkluze	15
1.1.3 Výukové strategie inkluzivního vzdělávání	16
1.2 Legislativní zakotvení inkluzivního vzdělávání	19
1.2.1 Právní předpisy a dokumenty deklarující rámec inkluzivního vzdělávání	20
1.2.2 Konceptně zaměřené instituce na oblast inkluzivního vzdělávání.....	27
1.2.3 Ostatní právní předpisy související s inkluzivním vzděláváním	29
1.3 Vyhláška č. 27/2016 Sb.	31
1.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
1.3.2 Podpůrná opatření	33
1.3.3 Asistent pedagoga	41
1.4 Významní aktéři v inkluzivním vzdělávání	44
1.4.1 Ředitel školy	45
1.4.2 Školní poradenské pracoviště	48
1.4.3 Školské poradenské zařízení.....	56
1.5 Etická stránka inkluzivního vzdělávání	58
1.5.1 Etické důvody pro rozvoj inkluzivního vzdělávání	58
1.5.2 Etický kodex asistenta pedagoga	59
1.6 Výzkum v oblasti inkluzivního vzdělávání	61
2 Asistent pedagoga v inkluzivní škole	65

2.1. Legislativní zakotvení pozice asistenta pedagoga	65
2.1.1 Legislativní rámec	65
2.1.2 Pracovně právní a ekonomické zajištění pozice asistenta pedagoga	69
2.1.3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	71
2.1.4 Zařazení asistenta pedagoga do platové třídy	73
2.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga	75
2.3 Metodické vedení asistenta pedagoga.....	76
2.4 Standard práce asistenta pedagoga.....	82
2.5 Výzkumy týkající se asistenta pedagoga	84
3 Asistent pedagoga a spolupráce v inkluzivní škole	86
3.1 Osobnostní předpoklady a profesní kompetence pedagoga.....	86
3.2 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele	89
3.2.1 Předpoklady spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	89
3.2.2 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele při hodnocení žáků	91
3.2.3 Klima třídy	92
3.2.4 Sebehodnocení	93
3.3 Spolupráce asistenta pedagoga a školní poradenského pracoviště	94
3.4 Úskalí práce asistenta pedagoga	96
3.4.1 Rizika v různorodých komunikačních rovinách	96
3.4.2 Prevence rizik při činnostech asistenta pedagoga.....	98
3.4.3 Vnitřní a vnější podmínky školy.....	100
EMPIRICKÁ ČÁST	103
4 Metodologie výzkumu	103
4.1 Cíle výzkumu	103
4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	104
4.3 Plán výzkumu	105
4.4 Fáze výzkumného šetření.....	105

4.5 Výzkumné metody a získávání dat	105
4.5.1 Dotazník pro asistenty pedagogů.....	106
4.5.2 Metoda rozhovoru.....	106
4.6 Zkoumaný terén a vzorek výzkumu	107
4.7 Etika výzkumu	109
4.8 Způsob zpracování dat.....	110
5 Výsledky výzkumu	140
5.1 Výsledky empirického zkoumání	140
5.1.1 Shrnutí získaných dat – základní škola Alfa.....	140
5.1.2 Shrnutí získaných dat – základní škola Beta	147
5.1.3 Porovnání výsledků z dotazníku základní školy Alfa a Beta.....	151
5.2 Závěry empirického zkoumání	163
6 Závěr	164
Seznam zdrojů:	168
Seznam grafů:	173
Seznam tabulek:.....	174
Seznam příloh:	175

Kvalitní vzdělávání je vzdělávání, které pracuje s každým dítětem a umožňuje všem dětem dosáhnout jejich plného potenciálu.“

Manuál UNICEF „Škola přátelská dětem“

„Dobří, entuziaští kantoři mohou dobře učit i v tom sebenešikovnějším školském systému. A naopak, ani sebedokonalejší systém nám nebude nic platný, nebudeme-li mít nápadité učitele, zapálené pro svou profesi.“

Otto Wichterle

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání je oblast mého dlouhodobého zájmu. To je dáno především mým profesním uplatněním. Na pozici asistenta pedagoga na základní škole mám již dlouhodobě příležitost účastnit se výchovně vzdělávacího procesu v rámci třídního kolektivu, jenž představuje rozmanité zastoupení žáků různých schopností a dovedností.

Při fungující kooperaci a dobré vůli všech zúčastněných aktérů vidím příležitost naplňovat filozofii zdravého inkluzivního prostředí, ve kterém každý žák dostává možnost zažít úspěch. Uvědomuji si, že proinkluzivně nastavené vnitřní hodnoty člověka se promítají do každodenního jednání, což má přímý vliv na vzdělávání a osobnostní rozvoj žáků. Moje dosavadní zkušenosti mě motivují ke zmapování situace v oblasti inkluzivního vzdělávání na základních školách v Jičíně.

Danou problematikou jsem se již zabývala ve 2. ročníku magisterského studia a navázala kontakt se zmíněnými institucemi. Cílem zkoumání bylo zjistit, jaké postoje k inkluzivnímu vzdělávání mají primárně ředitelé těchto škol.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na oblast spolupráce a potřeb zapojených aktérů do dané problematiky, zejména pak asistenta pedagoga, aby smysluplně naplnili obsah inkluzivního vzdělávání.

V dalším navázání kontaktů se školami vidím příležitost pro vzájemné sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe, potažmo k prohloubení dosavadních poznatků. Skutečnosti vyplývající z výzkumu plánuji předat zúčastněným školám formou

doporučení pro jejich praxi. Provázání spolupráce mezi školami by pak mělo přispět k profesionálnějšímu přístupu při uplatňování inkluzivního vzdělávání v regionu a eliminovat rizika způsobená nevhodně nastavenou formou spolupráce uvnitř škol.

Cílem diplomové práce je zmapovat aktuální problematiku asistenta pedagoga v souvislosti s naplňováním obsahů inkluzivního vzdělávání na základních školách v Jičíně.

Zajímá mě, jak asistenti pedagogů kooperují s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména s učiteli a dále, jak jsou naplňovány a zohledňovány jejich potřeby k uskutečňování efektivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola věnuje pozornost problematice inkluzivního vzdělávání v souvislosti s koncepčními materiály ve vzdělávání a systémové podpory inkluzivní školy v legislativě. Popisuje nastavená podpůrná opatření poskytující podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s bližším zaměřením na asistenta pedagoga. Dále se věnuje vlivu ředitelů škol jako činitelů změny a šířitelů proinkluzivního myšlení. V neposlední řadě vymezuje oblast pedagogicko-psychologického poradenství v rámci školské legislativy.

Druhá kapitola navazuje na problematiku podpůrných opatření a věnuje se pozici asistenta pedagoga. Popisuje legislativní zakotvení pozice, kde vymezuje asistentovy kvalifikační předpoklady, pracovní právní a ekonomické zajištění pozice a rozsah pracovní náplně. Dále podává informace o odborných činnostech v souvislosti s metodickým vedením asistenta pedagoga a normě zpracované Univerzitou Palackého v Olomouci v podobě Standardu práce asistenta pedagoga.

Třetí kapitola je zaměřena na oblast spolupráce asistenta pedagoga s ostatními aktéry v inkluzivní škole, zejména pak na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem. V úvodu kapitoly jsou popsány osobnostní předpoklady asistenta pedagoga a učitele a vymezena možná úskalí jejich spolupráce ve smyslu prevence rizik při práci asistenta pedagoga. Kapitola rovněž předkládá konkrétní praktické formy podpory vztahující se k asistentovi na základě výzkumného šetření v rámci projektu RAMPS-VIP III. Jedná se zejména o spolupráci směřující k vytvoření zázemí asistentovi pro jeho efektivní práci při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěry empirického výzkumu se týkají problematiky inkluzivního vzdělávání spojené s asistentem pedagoga a jeho spoluprací s ostatními aktéry v rámci inkluzivní školy. Výzkum je v rámci kvalitativního přístupu realizován jako vícečetná případová studie, přičemž jedna škola představuje jeden případ. Pro účely této diplomové práce jsou do výzkumu zařazeny dvě základní školy. Do rozhovoru, za účelem sběru dat, jsou zahrnuti jejich kmenoví zaměstnanci: ředitelé, asistenti pedagogů, školní asistenti, třídní učitelé, výchovní poradci a školní psycholog.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

První kapitola věnuje pozornost problematice inkluzivního vzdělávání v souvislosti s teoretickými východisky, koncepčními materiály ve vzdělávání a systémovou podporou inkluzivní školy v legislativě. Tyto materiály vycházejí především z mezinárodních úmluv, ke kterým se náš stát připojil. Jedná se o právní předpisy a dokumenty deklarující právo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělání, na rovný přístup ke vzdělávání a rovné podmínky.

Dále představuje koncepčně zaměřené instituce a podpůrné dokumenty ukotvující strategii s cílem rozvoje inkluzivního vzdělávání v České republice. Stejně tak je pozornost zaměřena na právní předpisy, které tvoří rámec zajištění inkluzivního vzdělávání na národní úrovni. Samostatná kapitola přibližuje obsah vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění pozdějších předpisu. Ta upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a definuje konkrétní formy podpory v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření těmto žákům.

Rovněž se věnuje vlivu ředitelů škol jako činitelům změny, širitelům proinkluzivního myšlení a klíčových aktérů současné inkluzivní školy.

V neposlední řadě vymezuje oblast pedagogicko psychologického poradenství v rámci školské legislativy, zabývá se etickou stránkou a projektovými aktivitami ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.

Vzdělávací systém ČR prošel za uplynulých 25 let významným procesem transformace. Cílem změn bylo vytvoření demokratického a humánního školství, které poskytuje všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajišťuje každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením přestaly být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy a trendy inkluzivního vzdělávání se staly záležitostmi všech typů škol a školských zařízení.

Na základě zahraničních zkušeností z projektů realizovaných především v Dánsku, Velké Británii, Německu, Rakousku, Nizozemsku a v dalších vyspělých kulturních zemích byly postupně v České republice zaváděny nové vzdělávací možnosti pro děti/žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Vycházely ze stále více pocíťované potřeby žít takovým životem, v němž bude respektována a chráněna hodnota a důstojnost každé lidské bytosti. Respektování lidských práv a svobod je základem spravedlivého uspořádání každé společnosti. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

1.1 Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání

1.1.1 Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogika

Za změnou v přístupu ke vzdělávání stojí mezinárodní konference s názvem Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou ve španělské Salamance v červnu roku 1994 zorganizovala organizace UNESCO. V závěru konference byl přijat zástupci 92 států a 25 organizací dokument The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Tento dokument informuje o principech „School For All“ – školy pro všechny. Je v něm mimo jiné formulován požadavek, aby se prioritou národních a regionálních politik stalo umožnění docházky do běžné (spádové) školy všem dětem, tedy i dětem s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education)

Inkluze je chápána jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem, jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí. V rámci edukačního prostředí vytvářejí všichni žáci heterogenní skupinu, přičemž mají na základě rozdílných schopností rozličné individuální potřeby v procesu společného učení. Rozdílné schopnosti nejsou v inkluzivním pojetí pedagogiky posuzovány jako rušivé faktory. Inkluze se snaží o přizpůsobení edukačního prostředí dětem, je založená na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení. Inkluzivní pedagogika je pedagogikou usilující o otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti každého dítěte zaměřenou podobu učebních procesů a hodnocení výsledků vzdělávání umožňující

zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dětí v heterogenních třídních skupinách. (Hájková, Strnadová, 2010).

„Ideové východisko inkluze vychází ze skutečnosti, že lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých ras národností, schopností, postižení a různého pohlaví, náboženského vyznání atd.“ (Hájková, Strnadová 2010, str. 7)

Inkluzivní přístup by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, v níž vždy byli, jsou a budou lidé s různými typy postižení či znevýhodnění. Inkluze je stav, kdy společnost, do které se jedinec s postižením rodí, uznává jeho právo na to být odlišný a přistupuje ke každému jejímu členu zcela rovnoprávně, nabízí všem stejné možnosti (Lechta, 2010).

„Zatímco integrace je spojována s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze se pojí ke škole pro všechny děti, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu.“ (Lechta, 2010, str. 28-29)

Na rozdíl od jiných autorů Vágnerová zásadně nerozlišuje pojem inkluze a integrace. Tu vnímá jako **oboustranně zvládnuté začlenění do společnosti**. Kvalitativně je vyšším stupněm adaptace, respektujícím i právo na zachování specifčnosti. Je výsledkem učení na kognitivní i emotivní úrovni. Odlišní jedinci se musí v prostředí, do kterého se mají začlenit poznat, naučit zvládat nepříjemné emoce. I společnost, ve které odlišní jedinci žijí, prochází procesem učení. Učí se chápat rozdílné jednání a chování a přijímat je. (Vágnerová, 2000)

Wadeová (2000) provedla na základě srovnání více definic pojmu inkluze syntézu a uvádí: *„všichni žáci bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech mohou být vzděláváni se svými vrstevníky v běžných třídách, ve školách co nejblíže svému bydlišti.“ (Lechta, 2010, str. 28-29)*

Novosad (2000) shrnuje: Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší (resp. když by inkluzivní vzdělání mohlo dítě poškodit). (Novosad, 2000)

Pohled různých autorů přibližuje podstatu inkluzivního vzdělávání, předkládá argumenty k zamyšlení nad pozitivními stránkami vzdělávání žáků v rozmanitých třídních kolektivech. V takovém prostředí vzniká specifické učební prostředí,

ve kterém je žádoucí spolupráce a vzájemný respekt všech aktérů školní komunity. Zvláště učitel v těchto podmínkách představuje svým jednáním pozitivní vzor pro posilování schopnosti vzájemného naslouchání.

1.1.2 Kooperace v procesu inkluze

*„Přeměna školy v inkluzivním pojetí je komplexním procesem, který zahrnuje všechny aktéry školní komunity, kteří **utvářejí učební možnosti** na základě určitých principů. Jedním z principů je vytváření učební komunity respektující, že různí žáci mají také rozmanitý způsob přispívání k učení.“* (Kasíková, Straková, 2011, str. 228)

Jmenovaná komunita je složena z odborníků, kteří na základě svých kompetencí provázejí žáka procesem výchovy a vzdělávání a vytvářejí podmínky pro jeho rozvoj. *„Důležitá je osobnost učitele, asistenta pedagoga a jejich spolupráce s rodinou, výchovným poradcem, poradenským zařízením, a především se samotným žákem. Daný tým je rovněž spoluvůrcem individuálního vzdělávacího plánu za spoluúčasti rodiny.“* (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 77, 83, 103)

Rodiče hrají při začleňování žáka klíčovou roli. Učitelé by měli přibližně znát, co se v rodině odehrává ve smyslu vyrovnávání se s diagnózou svého dítěte. *„Cílem je vytvořit ve vztahu rodiny a školy **prostor důvěry a spolupráce**. Rodina též sehrává klíčovou roli při stanovení cílů rozvoje sociálních dovedností u žáka, neboť se z preferencí a priorit rodiny vychází.“* (Michalová, 2011, s.56, 59)

*„Kooperace všech aktérů je tedy pro proces inkluze nezbytná. Žádoucí by v našich školních podmínkách bylo **sestavení týmů metodiků inkluze**, připravených pro koordinaci inkluzivních postupů konkrétně v dané škole. Tento tým by měl mít přesně určený časový plán kooperativních metodických schůzek.“* (Hájková, Strnadová, 2010, str. 128-129)

„Důležitá je přívětivá atmosféra školy a připravený třídní kolektiv. Stává se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami těžko vyjadřují své prožitky a pocity, proto je na učiteli a asistentovi, aby děti k této dovednosti citlivě ve dl. Měl by jim umožnit povídat o svých prožitcích, akceptovat jejich radost, obavy, ale i zlost. Tímto by měl posilovat schopnost aktivního naslouchání druhému. Vyžaduje to, aby šel svým žákům příkladem a svým jednáním sloužil jako pozitivní vzor k napodobení a identifikaci.“ (Michalová, 2011, s. 57)

Jestliže má být naplněn jeden z hlavních cílů vzdělávání podle českého školského zákona, tedy **zohlednění vzdělávacích potřeb dítěte a žáka a zajištění rovného přístupu ke vzdělání**, pak mají žáci právo na takové vzdělávání, které odpovídá jejich potřebám a možnostem. Proto je nezbytné využívat takové výukové strategie, které zajistí účast na výuce všem žákům a otevřou jim příležitost zažít úspěch.

1.1.3 Výukové strategie inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní pedagogika bere rozdílnost¹ žákovského kolektivu jako normu a přizpůsobuje jí metody a formy výuky. Problematika heterogenity společnosti a identity jedince je důležitou součástí vzdělávacího obsahu, kterou by si žáci měli vhodnými způsoby osvojit. Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby si učitelé i žáci uvědomili, že např. zdravotní postižení či sociální znevýhodnění je jen jedním z řady dalších segmentů identity jedince a že je třeba identitu vnímat v celé její šíři a nezužovat pozornost pouze na dané postižení či znevýhodnění. Stejně tak platí, že kulturní/etnická identita jedince tvoří jen část jeho identity. Charakteristiky kultury nikdy nejsou totožné s charakterem osobnosti. Většinou preferujeme tu část naší identity, za kterou nás kladně hodnotí okolí. Těžší úkol je vypořádat se s těmi složkami identity, které jsou okolím vnímány negativně. Identita je spojena s existenciální otázkou „kdo jsem“, přičemž je tato otázka pokládána nejen ve vztahu k sobě samému, ale také ve vztahu k ostatním členům společnosti. (Moore, Kocourek, 2011 in Felcmanová, 2018)

Individualizace ve výuce

Heterogenita žákovského kolektivu ve vztahu k dosahování vzdělávacích cílů každého žáka učitele nutně vede k individualizaci přístupu k jednotlivým žákům. Individualizace ve vyučování předpokládá častější střídání skupinové a individuální

¹ **Heterogenita** (rozdílnost) je přirozenou vlastností lidské společnosti. Rozdílnost lidí lze hodnotit dle řady kritérií např. pohlaví, věku, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, hodnot, které uznávají, intelektových schopností, učebních stylů apod. Rozdílnost může být vnímána jako samozřejmost a obohacení, stejně tak ale na ní může být pohlíženo jako na problém.

práce. Při kooperativním vyučování žáci spolupracují při dosahování cílů, výsledky žáka jsou tak podporovány činností celé skupiny.

Kooperativní vyučování je doporučováno jako jedna z vhodných forem práce v inkluzivním pojetí vzdělávání heterogenních třídních kolektivů. Je možné také využít kombinaci kompetitivních² a kooperativních forem výuky, kdy žáci spolupracují ve skupinách, ale jednotlivé skupiny mezi sebou soutěží (Spilková, 2004).

Šimoník (2010) uvádí, že individualizaci a diferenciaci lze také uplatňovat prostřednictvím diferenciací kurikula v následujících oblastech: diferenciací obsahu, diferenciací procesu, diferenciací produktu, diferenciací učebního prostředí, diferenciací postupu učitele.

Modifikace **vzdělávacího obsahu** jsou možné prostřednictvím zhuštění či naopak rozložení učiva, případně i redukce učiva, v případě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání až do úrovně přílohy určené pro žáky s lehkým mentálním postižením. K **obsahové redukci** se přistupuje pouze tehdy, je-li to v nejlepším zájmu žáka. Proces učení lze diferencovat podle náročnosti zadaných úkolů. **Časová diferenciací** výukového procesu souvisí s odlišnými časovými jednotkami pro aktivitu žáka stanovenými individuálním vzdělávacím plánem či alternativním využíváním času pro práci celé třídy (blokové či epochové vyučování). Alternativní využívání času umožňuje žákům snižovat negativní vliv časového stresu na jejich práci, od učitele vyžaduje promyšlenou přípravu vyučování a je organizačně náročnější. **Zájmová diferenciací** procesu vyučování je obsažena v principu možnosti volby učebních témat dle osobních zájmů a možností. Obsah učiva, jeho cíle a formy se v rámci zájmové diferenciací přizpůsobují potřebám jednotlivých žáků. Při diferenciací výuky by učitel neměl vytvářet homogenní skupiny žáků, ale naopak skupiny heterogenní podporující skupinovou práci vyžadující kooperaci v rámci společného plnění úkolů. (Šimoník, 2010)

Klapko (2012) představuje možnosti diferenciací cílů kurikula, přičemž zdůrazňuje, že *„diferencovat je třeba nejen cíle v kognitivní doméně kurikula, ale*

²Kompetitivní vyučování je založeno na soutěživosti, přičemž úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého. Ve školách, které využívají metody inkluzivní pedagogiky, sledujeme snižování četnosti aktivit podporujících žákovskou soutěživost ve prospěch kooperativního pojetí vyučování.

i dalších doménách – afektivní, psychomotorické a osobnostně-sociální. Afektivní doména je zaměřena na rozvoj citového prožívání, postojů a hodnot žáků. U žáků se zaměřujeme zejména na projevy v emocionálním chování a na zvnitřňování životních hodnot. Psychomotorická doména kurikula se orientuje na smyslové učení a motorické dovednosti, zahrnuje schopnost zpracovávat smyslové podněty, komplexní pohyby uplatňující se v tělocviku, manipulaci s předměty, hře na hudební nástroj apod. Osobnostně-sociální doménu popisuje „jako platformu pro rozvoj sociální inteligence a sociální kompetence žáků“. Důraz je zde kladen na sebeprožívání a sebeovládání žáků či na jednání žáků v rámci fungování dobrých mezilidských vztahů.“ (Klapko 2012, s. 9)

„Jako vodítka pro stanovování rozdílných cílů pro jednotlivé žáky i celé žákovské skupiny bývají používány nejrůznější taxonomie. Tou pravděpodobně nejznámější je Bloomova taxonomie z roku 2001 určená pro formulování úrovní učebních cílů v kognitivní doméně kurikula. Umožňuje v rámci jedné učební látky stanovit různé úrovně cílů odpovídající možnostem jednotlivých žáků či skupiny. V inkluzivní škole by tedy mělo jít o proces hledání kombinace různých přístupů zasahující všechny aktéry školní komunity. Není tedy otázkou, zda vzdělávat různorodé žáky v běžných školách, ale jak to realizovat, aby profitovali oni sami a jejich okolí.“ (Kasíková, Straková, 2011, str. 228)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zdůrazňuje, že snahou pedagogů by mělo být **vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte**, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.

*„S ohledem na výše uvedené se jako jedna z vhodných forem jeví **kooperativní učení**, jehož základními rysy jsou **sdílení, spolupráce, pomoc a podpora**. Podstata kooperativního učení spočívá v systému založeném na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama však není cílem prioritním, tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“ (Kasíková, 2004, str. 62)*

V kooperativním pojetí výuky jsou výsledky žáka podporovány činností skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti každého žáka. Každý jedinec by měl pociťovat odpovědnost za činnost skupiny. Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Pokud skupina dosahuje stejného společného cíle, pak

pozitivní vzájemná závislost podporuje vyšší výkon všech členů skupiny. Prostřednictvím skupinové výuky se zvyšuje aktivita při učení a do práce se zapojí více žáků včetně těch s překážkami v učení. Učitel má čas na přípravu další činnosti nebo se může věnovat jedné ze skupin, v případě potřeby také individuální práci s jednotlivými žáky. Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci se vyznačují atmosférou vzájemného akceptování a minimalizování individualistického úsilí a konfrontace, díky tomu se snižuje riziko rozvoje šikany. (Kasíková, 2010)

Dosavadní výzkumné oblasti v souvislosti s kooperativním učením byly zaměřeny na oblast **výkonů a výsledků v poznávací oblasti**, přičemž bylo zjištěno, že kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací. Další zaměření se týkalo **motivačních procesů**. Výsledky ukázaly na zjištění, že v kooperativních situacích můžeme počítat s vnitřní motivací. U žáků se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, školu, pozitivně se mění i vztah k učiteli. Kooperativní učení je též zdrojem **kvality interpersonálních vztahů**. Ve školách, kde je zavedena tato forma výuky jsou redukovány negativní jevy jako je šikana a kriminalita mladistvých. Pozitivní vliv byl též prokázán v multietnickém prostředí. *„Dosavadní výzkumy též potvrdily, že kooperativní uspořádání napomáhá udržení **psychického zdraví dětí a dospívajících prostřednictvím poskytování pomoci a podpory.**“* (Kasíková 2004, str. 63-70).

V rozmanitých žákovských kolektivech je zapotřebí hledat kombinace různých přístupů tak, aby byla výuka zpřístupněna všem žákům. Jednou z efektivních forem výuky v rozmanitých žákovských kolektivech je kooperativní učení, které otevírá prostor pro sdílení, spolupráci, poskytování podpory a pomoci. Individualizaci a diferenciaci lze také uplatňovat prostřednictvím diferenciací kurikula v oblastech obsahu, procesu, produktu a učebního prostředí.

1.2 Legislativní zakotvení inkluzivního vzdělávání

Kapitola předkládá právní předpisy a dokumenty deklarující právo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělání, na rovný přístup ke vzdělávání a rovné podmínky. Značná část je věnována **základním principům ochrany práv dětí**, neboť se domnívám, že by měly být elementární znalostí každého jedince, který pracuje s dětmi. V jejich přijetí lze spatřit vůli k otevřenosti a spolupráci.

Dále jsou uvedeny **konceptně zaměřené instituce** na podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání. Následující podkapitola nabízí přehled **ostatních právních předpisů**, které tvoří právní rámec zajištění odpovídající formy vzdělávání dětí a žáků.

Zvláštní kapitola je věnována **vyhlášce č. 27/2016 Sb. v platném znění pozdějších předpisů**, která přímo upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezuje podpurná opatření na všech stupních podpory včetně podpurného opatření formou pozice asistenta pedagoga.

1.2.1 Právní předpisy a dokumenty deklarující rámec inkluzivního vzdělávání

ÚSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY

Podle Ústavy je ČR svobodným, demokratickým státem a je založen na úctě k lidským právům a na zásadách občanské společnosti. Součástí ústavního pořádku je Listina základních práv a svobod. (Zákon č. 1/1993 Sb.)

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD

Článek 33 upravuje tři základní roviny práva na vzdělání. První rovina zaručuje právo na vzdělání, které se poskytuje všem. To potvrzuje také čl. 3 odst. 1 Listiny, podle něhož se základní práva a svobody, tedy i právo na vzdělání, zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Druhá rovina přiznává nepodmíněné právo občanů na bezplatné vzdělání základní a středoškolské, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. Třetí rovina upravuje zřizování i jiných než státních škol. (Zákon č. 2/1993 SB., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.)

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EVROPSKÉ UNIE (2007/C 303/01)

Čl. 26 přiznává osobám s postižením „*právo na opatření, jejichž cílem je zajistit jejich nezávislost, sociální a profesní začlenění a jejich účast na životě společnosti*“.

(Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011)

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE (SDĚLENÍ FMZV Č. 104/1991 Sb.)

Úmluva byla ratifikována v lednu 1991, v platnost v ČR vstoupila dne 6. 2. 1991. Úmluva stanovuje zákaz diskriminace dětí se ZP a právo postižených dětí na speciální péči a speciální vzdělávání. Právo na vzdělání je v Úmluvě explicitně vyjádřeno v čl. 28. Podle čl. 2 odst. 1 Úmluvy se zaručuje mj. právo na vzdělání bez diskriminace na základě duševní nebo tělesné nezpůsobilosti, národnostního a etnického původu atd. Porušování těchto práv je samozřejmě trestné a je velmi přísně trestáno.

ÚMLUVA O PRÁVECH OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)

Dne 13. prosince 2006 byla v New Yorku přijata Úmluva o právech osob se ZP. V ČR vstoupila v platnost dne 28. října 2009. Vzděláváním osob se ZP se zabývá v čl. 24, který je velmi podstatný, neboť zakládá právo dětí na přístup k začleňujícímu, tedy jinými slovy inkluzivnímu vzdělávání.

„Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních...“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011).

ÚMLUVA O OCHRANĚ LIDSKÝCH PRÁV A ZÁKLADNÍCH SVOBOD („EVROPSKÁ“ ÚMLUVA O LIDSKÝCH PRÁVECH)

Jde o podstatný předpis pro české občany, neboť se na jeho základě mohou při nezajištění práv českými orgány obracet na Evropský soud pro lidská práva. Ve zde sledované otázce je podstatný zákaz diskriminace podle čl. 14, dle něhož nelze diskriminovat při užití práv zajištěných Úmluvou, tedy i práva na vzdělání.

ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON)

Stěžejní zásadou poskytování vzdělání podle českého školského zákona je zohlednění vzdělávacích potřeb dítěte a žáka a zajištění rovného přístupu ke vzdělání bez diskriminace [§ 2 odst. 1 písm. a) a b)]. V ustanovení § 16 a násl. zákon upravuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami, přičemž tato problematika je doplněna dále prováděcími předpisy. Žáci mají podle citovaného ustanovení školského zákona právo

na vzdělávání, které odpovídá jejich potřebám a možnostem. Jedním z podstatných opatření pro tyto žáky je asistent pedagoga.

ZÁKON Č. 198/2009 SB., O ROVNÉM ZACHÁZENÍ A O PRÁVNÍCH PROSTŘEDCÍCH OCHRANY PŘED DISKRIMINACÍ (ANTIDISKRIMINAČNÍ ZÁKON)

Antidiskriminační zákon stanoví oběti diskriminace možnost právní soudní obrany. Podle § 10 může požadovat ten, kdo byl diskriminován, upuštění od diskriminace, odstranění následků diskriminace, jakož i zadostiučinění, popř. úhradu nemajetkové újmy. Diskriminací v přístupu ke vzdělání nebo při jeho poskytování se rozumí nerovné zacházení založené mj. na zdravotním postižení, etnickém nebo národnostním původu ad. [§ 1 odst. 1 písm. i), § 2 odst. 3]. Asistent pedagoga může být ve smyslu tohoto zákona tzv. přiměřeným opatřením pro žáka s postižením.

Související problematiku upravují také dokumenty, které nemají sílu zákona, avšak se k dané tématice vztahují.

NÁRODNÍ STRATEGIE OCHRANY PRÁV DĚTÍ „PRÁVO NA DĚTSTVÍ“

Cílem strategie je vytvoření systému, který zajistí důslednou ochranu každého dítěte, eliminující diskriminaci a nerovný přístup vůči dětem. Ochrana práv dětí naráží na velkou rezortní roztržitost systému, ne zcela vyjasněnou dělbu kompetencí, a s tím spojené složité řídicí a finanční procesy. Hlavní systémové změny tak oblast ochrany práv dětí a péče o ohrožené děti teprve čekají v následujících letech. Připravovaná Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 by měla být především základním a závazným vodítkem pro stát, kraje a obce v tom, jak řídit vzdělávací systém, nikoli co a jakým způsobem vyučovat. Strategie má vymezit, co se děti a mladí lidé nemohou (vedle rodiny) naučit jinde než ve škole – tedy nejen znalosti a dovednosti, ale i občanské a společenské postoje.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247>

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE („BÍLÁ KNIHA“)

Dokument formulující vládní strategii a odrážející celospolečenské zájmy, který stanovil konkrétní podněty k práci škol, včetně vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020: NÁRODNÍ AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základním cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Úkoly a opatření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými dopady překračují rámec školství jako takového a jsou významným příspěvkem k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Inkluzivní charakter českého školství ovlivní vzdělávací podmínky nejen žáků se SVP, ale všech účastníků vzdělávacího procesu.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE FUNKČNÍCH SCHOPNOSTÍ, DISABILITY A ZDRAVÍ – MKF

(International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF)

Závaznost dokumentu je dána Sdělením Českého statistického úřadu č. 431/2009 Sb., o zavedení MKF (Sbírka zákonů částka 137, str. 7034), s účinností od 1. 7. 2010.

Klasifikace MKF je určena též pro účely posuzování speciálních potřeb ve vzdělávání. Na jejím základě byl zpracován Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením. Jeho výstupy přispěly ke kvalitnější diagnostice a zvýšení úrovně poradenských služeb především speciálně pedagogických center. Problematikou se zabýval Ústav speciálně-pedagogických

studií pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci³ ve spolupráci s dalšími partnery.

Česká republika se přistoupením k Úmluvě o právech dítěte (zavázala k respektování a zabezpečení práv dětí stanovených Úmluvou. Zajištění ochrany práv dětí je povinností celé společnosti, garantem této ochrany je stát. Z tohoto důvodu bylo přistoupeno k vytvoření strategie na vládní úrovni.

NÁRODNÍ STRATEGIE OCHRANY PRÁV DĚTÍ „PRÁVO NA DĚTSTVÍ“

Národní strategie ochrany práv dětí „Právo na dětství“ si klade za cíl vytvořit takový systém, který zajistí důslednou ochranu všech práv každého dítěte a naplňování jeho potřeb. Při zajišťování „práva na dětství“ vyžadují určité skupiny dětí a rodin speciální přístupy a pozornost. K dosažení tohoto cíle je nutná zásadní shoda na základních principech práce s dětmi a rodinami. Česká republika může při nalézání této shody čerpat z řady pramenů, v první řadě z Úmluvy, Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, Evropské sociální charty a dalších evropských úmluv, Akčních plánů a také z judikatury, ať již jde o rozsudky Evropského soudu pro lidská práva či nálezů Ústavního soudu České republiky. Národní strategie by tak neměla být jen formálním dokumentem, ale východiskem pro uplatňování práv dětí nejen prostřednictvím změn legislativy, ale ze jména každodenní praxe. Všechny děti si totiž zaslouží příležitost k dosažení svého plného potenciálu.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>

Základní principy ochrany práv dětí jsou následující:

1. Je plně zaměřen na dítě

Dítě a jeho prosperita je prvořadým zájmem všech odpovědných účastníků systému a veškeré jejich úsilí je zaměřeno na efektivní řešení situace každého

³ V rámci řešení projektu ESF OPVK „Inovace činnosti speciálně pedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ zde bylo v roce 2012 připraveno šest odborných publikací, jejichž součástí jsou i přílohy na CD:

- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením
- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra
- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením
- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením
- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením
- Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností

Tyto materiály se staly významným pomocníkem při činnosti asistentů pedagoga u dětí/žáků/studentů se zdravotním postižením.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://spc.upol.cz>

jednotlivého dítěte. Dítě je partnerem při řešení situace své i své rodiny. S dítětem je potřeba mluvit, je nezbytné mu naslouchat, zjišťovat jeho přání a potřeby, brát je v úvahu (přiměřeně jeho věku a rozumové vyspělosti) a poskytovat na jejich základě nejvhodnější pomoc a podporu. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

2. Respektuje potřeby a vývoj dítěte

Všichni v systému znají vývojové potřeby dětí a vědí, jaký význam má kvalita péče na zdraví a vývoj dětí. Ochrana a podpora všestranného rozvoje možností dětí je založena na komplexním posouzení vývoje dítěte a identifikování oblastí podpory a rozvoje. Přijímaná opatření jsou včasným řešením a jsou vždy přiměřená vzhledem k věku a vývojové fázi dítěte. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

3. Sleduje dlouhodobý zájem dítěte, podporuje jeho jedinečnost a vývoj

Opatření přijímaná na ochranu dětí jsou součástí individuálního plánu vytvořeného pro každé dítě a jeho rodinu. Tento plán vychází z posouzení vývojových potřeb dítěte a schopnosti rodičů či jiných pečovatelů reagovat na tyto potřeby. Ochrana dítěte se zaměřuje na určení výstupů pro každé dítě, které zabezpečí jeho bezpečí a rozvoj. Pokrok v situaci dítěte je pravidelně hodnocen a revidován. Účelem všech intervencí je dosažení nejlepších možných výsledků pro každé dítě, přičemž je nezbytné brát v úvahu jedinečnost každého dítěte. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

4. Umožňuje rovné příležitosti pro všechny děti bez ohledu na jejich pohlaví, schopnosti, rasu, etnikum, zdravotní postižení, okolnosti nebo věk

Rovnost příležitostí znamená, že děti mají zaručenu příležitost dosáhnout nejlepších možných vývojových výsledků bez jakýchkoliv předsudků či překážek vzhledem k jejich pohlaví, schopnostem, rase, etniku, zdravotnímu postižení, okolnostem či věku. Děti jsou podporovány z dlouhodobého hlediska a je jim věnována zvýšená pozornost zejména ve vztahu k jejich vzdělávacím a zdravotním potřebám. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

5. Všichni v systému chápou dítě v kontextu celé jeho rodiny (rodičů nebo pečovatelů a širší rodiny) a sociálního prostředí (komunita a kultura, ve které vyrůstá). (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

6. Staví na silných stránkách dětí a rodin a identifikuje problémová místa

Při ochraně dětí a rodin je zásadní správné identifikování silných stránek a problémových míst v celkové situaci daného dítěte, jeho rodiny a kontextu,

ve kterém tyto osoby žijí. Vždy je důležité posoudit, jaký dopad má celá situace na zdraví a vývoj dítěte. Je nutné uplatňovat vyvážený přístup k dětem a rodinám a nezaměřovat se výhradně na deficitní model práce s rodinami, ale sledovat i oblasti pozitivních kapacit v rámci rodiny, ze kterých je možno vycházet v případě intervencí. Práce se silnými stránkami dítěte a jeho rodiny je důležitou součástí plánu pro řešení situace ohrožení dítěte. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

7. Funguje integrovaně a ve spolupráci všech zúčastněných subjektů

Od narození se v životě dítěte a jeho rozvoji angažuje celá řada různých úřadů a služeb v rámci komunity (zejména v oblasti zdraví a vzdělávání). Mezioborová spolupráce ve věci ochrany a podpory prosperity dítěte začíná, jakmile je zjištěno, že dítě nebo rodinní příslušníci mají dodatečné potřeby vyžadující podporu či služby nad rámec běžně využívaných služeb. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

8. Je trvalým a interaktivním procesem

Ochrana dítěte vyžaduje nutnost pochopit, čím ohrožené dítě v kontextu své rodiny a místní komunity prochází. Přijímání vhodných opatření představuje trvalý a interaktivní proces, jehož hodnocení pokračuje i během intervencí a realizace daných opatření. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

9. Poskytuje a reviduje opatření a poskytované služby

Opatření a služby jsou realizovány a poskytovány na základě identifikovaných potřeb dítěte a rodin s paralelně probíhajícím hodnocením. Součástí ochrany je řešení okamžitých a praktických potřeb, stejně jako potřeb komplexnějších a dlouhodobějších. Dopad poskytovaných služeb na vývoj a situaci dítěte je pravidelně přezkoumáván. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

10. Je založen na objektivně zjištěných skutečnostech a důkazech

Efektivní praktická práce s dětmi a rodinami je založena na důkladných odborných úsudcích, které jsou podloženy důkazy a které vycházejí ze znalostí a zkušeností daného odborníka. Rozhodnutí založená na těchto úsudcích jsou přezkoumávána, přičemž je nezbytné brát v úvahu jakékoliv nové informace získané v průběhu další práce s dítětem a rodinou. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

Právo na rovný přístup ke vzdělávání všech osob je také zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, kde je v paragrafu 2

uvedeno, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. (Zákon č. 561/2004 Sb., §2)

V souvislosti s plněním povinné školní docházky je klíčové ustanovení paragrafu 36, kde je uvedeno, že žáci plní povinnou školní docházku ve spádové škole, pokud se zákonný zástupce nerozhodne jinak. Toto ustanovení platí také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Spádová základní škola má tedy povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem handicapu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Jedinou výjimkou je situace, kdy je prokazatelně naplněna kapacita školy. (Zákon č. 561/2004 Sb., §36)

Česká školská legislativa tedy dává rodiči, resp. zákonnému zástupci dítěte se zdravotním postižením či zdravotním a sociálním znevýhodněním právo rozhodnout o tom, jakým způsobem a kde bude vzděláváno. V případě, že rodiče chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo ve speciální škole, musí být součástí jejich žádosti doporučující stanovisko školského poradenského zařízení. (Felcmanová, 2018)

1.2.2 Konceptně zaměřené instituce na oblast inkluzivního vzdělávání

EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO A INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Významnou **konceptně zaměřenou instituci**, v níž má ČR od svého vstupu do EU 1. 5. 2004 své stálé zastoupení, představuje Evropská agentura pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání (European Agency for Development in Special and Inclusive Education). Úzce spolupracuje s Evropskou komisí v oblasti podmínek inkluzivního vzdělávání a přístupu ke vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v evropských zemích. Do ČR je distribuován časopis EuroNews včetně další doporučené literatury. Přímou v českém jazyce jsou předkládány konceptní materiály, které významně ovlivňují vzdělávání našich dětí/žáků/ studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, např.

- Inkluzivní vzdělávání a praxe ve třídách 2. stupně základních škol;

- Raná péče – analýza situace v Evropě – klíčové aspekty a doporučení;
- Individuální plán přechodu do zaměstnání;
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě;
- Hodnocení v inkluzivních podmínkách;
- Hodnocení v praxi;
- Vytváření souboru indikátorů pro inkluzivní vzdělávání v Evropě;
- Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání;
- Multikulturní diverzita a speciální vzdělávání.

VLÁDNÍ VÝBOR PRO OBČANY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM, NÁRODNÍ RADA OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Vládním výborem pro občany se zdravotním postižením a Národní radou osob se zdravotním postižením jsou připravovány významné dokumenty národní úrovně.

Jedná se především o **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020**. Specifikovány jsou zde úkoly pro resort školství, týkající se vytváření podmínek pro optimální vzdělávání zdravotně postižených.

Při zabezpečování úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je z hlediska činnosti MŠMT především akceptován Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020.⁴

Z dalších významných koncepčních dokumentů pro oblast podpůrných asistenčních služeb lze uvést Strategii romské integrace do roku 2020.⁵ Jejím cílem je

⁴ Problematika podpůrných asistenčních služeb je zde řešena následovně:

Pozornost bude také věnována asistenčním službám ve vzdělávání, zejména u žáků s těžkým zdravotním postižením, kde pomáhají v podpoře pedagogů při řešení výukových a výchovných obtíží se žákem. Jsou připravovány metodické materiály, asistenti pedagoga se nadále vzdělávají formou kvalifikačního studia.

Nebude také opomenuta úloha dalších odborníků ve školách (psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci, školní metodici prevence).

Asistentů pedagoga se však budou týkat i další opatření ve smyslu využívání moderních učebních pomůcek, resp. tabletů, při vzdělávání. I tato skutečnost představuje ve lkou výzvu pro asistenty pedagoga ve smyslu jejich uživatelských dovedností i didaktických schopností.

zlepšit negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální. V roce 2012 dotovalo MŠMT tuto činnost celkem částkou 93 166 987 Kč. V roce 2014 financuje MŠMT tento program prostřednictvím rozvojového programu MŠMT Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

ČLOVĚK V TÍSNI

V letech 2014 až 2015 byl Univerzitou Palackého v Olomouci ve spolupráci s neziskovou organizací **Člověk v tísni** a dalšími partnery realizován projekt ESF OPVK „**Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR**“. Jehož výstupy zahrnují celou škálu metodických nástrojů pro poskytování podpůrných opatření dětem a žákům se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Nejvýznamnějšími výstupy jsou **KATALOGY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ** pro žáky se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Projekt se také intenzivně věnoval službám asistenta pedagoga. Byl vytvořen a ověřován **STANDARD PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA**⁶ i různé formy metodického vedení těchto pracovníků. Bylo vytvořeno dalších 33 metodik pro asistenty pedagoga obsahujících nespočet inspirativních doporučení pro práci s žáky s různou mírou potřeby podpory při vzdělávání. (Teplá, Felcmanová, 2018)

1.2.3 Ostatní právní předpisy související s inkluzivním vzděláváním

Kapitola nabízí ucelený přehled právních předpisů na národní úrovni, které se v různých souvislostech a rovinách dotýkají inkluzivního vzdělávání, a to po stránce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, po stránce personální, ekonomické, pracovně-právní atd. (Felcmanová, 2018)

- zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb., o předškolním,

⁵ V kapitole č. 5, která se týká vzdělávání, je popsána významná podpora právě asistentům pedagoga pro děti/žáky/studenty se sociálním znevýhodněním, zde konkrétně romského etnika:

„Jako podpůrná opatření při udržení romských dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu se již osvědčila některá opatření, dnes považovaná za standardní, jako je např. zaměstnávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

⁶ Více o Standardu práce asistenta pedagoga bude pojednávat druhá kapitola.

základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů;

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (také jako „školský zákon”);
- zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (také jako „novela školského zákona”);
- zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla), ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů („maturitní vyhláška”);
- vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky, ve znění účinném pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním

vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky;

- vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 239/2015 Sb., kterým se mění nařízení vlády 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 222/2010 Sb., katalog prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 330/2003 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

1.3 Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Pro účely této práce považuji za důležité přiblížit obsah vyhlášky č. 27/2016 Sb., která upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vzhledem k zaměření práce bude popsána problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrných opatření a právního zakotvení pracovní pozice asistenta pedagoga. Účinnost této vyhlášky je od 01. 09. 2016. Pro přiblížení dané problematiky budou citovány části z příslušných zákonů a vyhlášek, se kterými by se měl asistent pedagoga a ostatní pedagogové seznámit.

1.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby definuje **vyhláška č. 27/2016 Sb., která upravuje pravidla vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami,**

vzdělávání žáků uvedených v §16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*

§ 1 (1) Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

(2) Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem.

Pouze legislativní ukotvení problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezaručuje úspěch. V souvislosti s danou problematikou se nabízí zamyšlení, jaký přístup ve smyslu vztahového postoje by měli pedagogičtí pracovníci v jednání se žáky volit, resp., jak by k nim měli učitelé, asistenti a vychovatelé přistupovat, aby zpřístupňovali komunikaci.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je mezi psychosociálními podmínkami uvedeno „**otevřené partnerství mezi učiteli a žáky**“. Pokud chce tedy učitel naplnit rámcové cíle a rozvíjet klíčové kompetence žáků, jak to Rámcový vzdělávací program ukládá, pak je zapotřebí tento partnerský přístup uskutečňovat. Z toho vyplývá, že při přípravě Školního vzdělávacího programu a pak při jeho realizaci ve třídě je třeba se z tohoto hlediska podívat na působení pedagogů. Ujasňovat si, zda určité postupy jsou v souladu s partnerským⁷ vztahem, nebo nikoliv.

Kopřiva uvádí: partnerský neboli respektující vztah k druhému znamená, že ze jména v situacích vzájemného nesouhlasu, jiných pohledů na věc nebo sledování odlišných cílů, **chovat se a komunikovat tak, aby se to nedotýkalo jejich**

⁷ Opakem je nadřazený, mocenský, autoritativní vztah. Mocenský vztah často vyústí do boje, dítě si potvrzuje, že jde hlavně o to vyhrát, nikoli chovat se správně. Uvěří, že ve vztazích vždy musí jeden mít moc a druhý musí poslouchat. Znamená to neustále odhadovat, kdo je ten mocný, „větší“, a buď se přizpůsobit a poslouchat, nebo se pokusit zabojit a poměr sil zvrátit ve svůj prospěch. Dítě s takovým viděním vztahů nebude usilovat o spolupráci, nebude vidět druhé jako možné partnery.

důstojnosti a sebeúcty. Respektovat dítě znamená především vážit si ho jako lidské bytosti, mít ohled na jeho potřeby, emoce a lidskou důstojnost bez jakýchkoliv dalších podmínek.

Děti bychom totiž měli především vést k **zodpovědnosti**. Zodpovědnost znamená řídit se zvnitřněnými hodnotami, normami, pravidly, řídit se tím bez ohledu na to, zda mě o to někdo žádá, nebo ne, zda mě někdo sleduje, zda mě za to někdo pochválí či odmění. Velkým úkolem výchovy je právě zvnitřnění těchto hodnot. Kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své konání. Učíme je, že větší důležitost, než obecné zákonitosti má rozhodnutí autority. Mocenský model sděluje: „Přinutím tě dělat, co je správné.“ Partnerský model sděluje: „Tato věc má tento smysl a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.“ (Kopřiva a kol., 2008)

1.3.2 Podpůrná opatření

Principy speciálního vzdělávání a podpory by se neměly týkat pouze úzkého okruhu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měly by náležet každému jednotlivci v té míře, která je nezbytná pro naplnění jeho práva na vzdělání. Každý by měl mít právo na podporu přiměřenou jeho nadání, schopnostem a dovednostem.

Kapitola na základě legislativního ukotvení popisuje členění podpůrných opatření, individuální vzdělávací plán, jednotný postup při poskytování podpůrných opatření na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění pozdějších předpisů.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je proto **nově definován jako dítě/žák/student, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření**. Od klasifikace podpůrných opatření se následně odvíjí klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření gradují do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Tato pětistupňová škála odpovídá i pro naši republiku závazné **Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví**.

Jedním z druhů podpůrných opatření je i služba **asistenta pedagoga** po dobu pobytu dítěte/žáka/studenta ve škole/školském zařízení. Uvedená podpůrná služba se stává v mnohých případech zásadní podmínkou úspěšného vzdělávání dítěte/žáka/studenta. Požadavek na počet i profesionalitu uvedených pedagogických

pracovníků bude tudíž vzrůstat a asistenti pedagoga se stanou významnými **regulátory inkluzivního vzdělávání**. (Felcmanová, 2018)

§ 2 Podpůrná opatření

(1) Podpůrná opatření **prvního stupně** představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §2)

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §2)

(3) Podpůrná opatření **druhého až pátého stupně** se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §2)

(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

(5) Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §2)

§ 3 Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, **vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka**. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na **základě doporučení školského poradenského zařízení** a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

(2) Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny ze jména informace o:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka;
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání;
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka;
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

(4) Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Vzor individuálního vzdělávacího plánu je uveden v příloze č. 2 k této vyhlášce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

(5) Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

(6) Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §3)

§ 4 (1) Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka podle § 16 odst. 1. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §4)

(2) **Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu** a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §4)

(3) Pro změny v individuálním vzdělávacím plánu se použijí obdobně ustanovení týkající se zpracování individuálního vzdělávacího plánu, seznámení s ním, poskytování vzdělávání podle něho a vyhodnocování jeho naplňování. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §4)

Legislativními předpisy v letech 2004 a 2005, kdy po vzoru kulturních zemí EU a potřeb speciálně pedagogické praxe v České republice byla ustanovena možnost další personální podpory při vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků ve třídě, kde jsou vzdělávání děti/žáci s těžkým zdravotním postižením, z nichž nejméně jeden je asistentem pedagoga.⁸ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §4)

Novela školského zákona, **zákon č. 82/2015 Sb.**, zákon, kterým se mění zákon **č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (dále také „novela školského zákona“), upouští od definice zdravotního postižení. Zavádí nové vymezení, kdy dítětem/žákem/studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě/žák/student, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje **podpůrná opatření**. Ta se volí tak, aby odpovídala zdravotnímu stavu dítěte/žáka/studenta, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Do druhů podpůrných opatření patří i **využití asistenta pedagoga**. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §4)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. také zavádí jednotný postup pracovníků školy při poskytování podpůrných opatření:

§ 16 Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu

⁸ Oblast zajišťování **podpůrných opatření** při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošla dlouholetým vývojem. **Do roku 1997** bylo běžnou praxí ve školách ČR, kde se vzdělávali děti/žáci/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, působení **jednoho pedagogického pracovníka ve třídě**. **Od roku 1997**, kdy vešla v platnost **vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách**, byla poprvé ustanovena možnost **souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě**. Zajištěno bylo nejen efektivnější speciálně pedagogické působení na děti/žáky/studenty, ale i jejich bezpečnost. Významnou úlohu sehrála v této době pomoc pracovníků civilní služby.

zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. **Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření.** Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do 1 roku od vydání doporučení. Shledá-li škola, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo **nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka,** bezodkladně doporučí zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Obdobně škola postupuje i v případě, shledá-li, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná. Shledá-li školské poradenské zařízení, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, vydá doporučení stanovující jiná podpůrná opatření případně stejná podpůrná opatření vyššího stupně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §16)

Z hlediska problematiky dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou to krajské úřady, které zajišťují agendu vydávání souhlasu či nesouhlasu v případech zřizování funkcí asistentů pedagoga, stejně je tomu tak v otázkách zřizování tříd v rámci tzv. skupinové integrace. Přestože se všechny kraje musí řídit platnou legislativou, každý kraj má svá specifika v problematice přístupu v otázce dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a má svůj systém financování. Krajské úřady mají povinnost ze zákona č. 129/2000 Sb., o krajích, pečovat o všestranný rozvoj svého území a o potřeby svých občanů. V rámci výkonu územní samosprávy ve školství pak mají dbát o dostupnost vzdělávání a školských služeb v souladu se školským zákonem. Podle § 67 odst. 1 písm. c) je každý krajský úřad povinen **poskytovat odbornou a metodickou pomoc obcím.** Podle § 42 ŠZ, má krajský úřad povinnost zajistit odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte, ze jména pomoc pedagogickou a metodickou. Samozřejmě mají jednotlivé kraje také shodně povinnost na základě § 181 ŠZ zajistit podmínky pro uskutečňování vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.

[online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-09.pdf>

Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami úzce pracuje, lze předpokládat, že disponuje velkým množstvím poznatků

o daném žákovi. Nabízí se tedy příležitost ke spolupráci s učiteli při přípravě podkladů pro školské poradenské zařízení.

Zpráva vydaná **pro účely doporučení podpůrných opatření** pro vzdělávání dítěte (žáka) *se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje:*⁹

- a) identifikační údaje dítěte a školského poradenského zařízení;
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci;
- c) důvod poskytování poradenské pomoci;
- d) anamnestické údaje žáka;
- e) popis obtíží;
- f) průběh dosavadní poradenské péče;
- g) informace o podkladech, z nichž školské poradenské zařízení ve svých závěrech vychází;
- h) shrnutí průběhu a výsledků vyšetření;
- i) popis speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (žáka);
- j) skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření;
- k) poučení o možnosti podat žádost o revizi zprávy podle § 16b ŠZ;
- l) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který je odpovědný za provedení vyšetření a zpracování zprávy;
- m) datum vyhotovení zprávy.

Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka **vydává** na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka **školské poradenské zařízení**. Zákonný zástupce dítěte (žáka) potvrzuje svým podpisem, že zpráva včetně doporučení s ním byla projednána, že porozuměl jejímu obsahu a zvoleným podpůrným opatřením; o těchto skutečnostech musí být poučen. **Zpráva není veřejný dokument**. Údaje uvedené ve zprávě ze školského poradenského zařízení spadají do kategorie ochrany osobních údajů a školské poradenské zařízení není dle vyhlášky povinno zprávu odesílat na školu či školské zařízení. K tomu slouží **doporučení**. To se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení ze jména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností

⁹ Vzor zprávy je součástí **přílohy č. 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Výsledky vyšetření a posouzení zpravidla nesmějí být v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 3 měsíce.

Doporučení vydané **za účelem stanovení podpůrných opatření** pro vzdělávání dítěte (žáka) se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje:

- a) identifikační údaje dítěte (žáka), školy a školského poradenského zařízení;
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci;
- c) shrnutí závěrů vyšetření;
- d) popis speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (žáka);
- e) údaje o případném znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona,
- f) doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření;
- g) návrh postupu při poskytování podpůrných opatření;
- h) poučení o možnosti podat žádost o revizi doporučení podle § 16b zákona;
- i) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který poradenskou službu poskytl;
- j) datum vyhotovení doporučení;

Školské poradenské zařízení v doporučení stanoví dobu, po kterou je poskytování podpůrného opatření nezbytné; tato doba zpravidla nepřesáhne 2 roky. Před skončením doby podle věty první školské poradenské zařízení vyrozumí zletilého zákonného zástupce dítěte (žáka) o potřebě nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. (§ 14, § 15 odst. 1 a 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Školské poradenské zařízení při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (žáka) vychází z:

- a) charakteru obtíží, které mají dopad na jeho vzdělávání;
- b) speciálně-pedagogické, případně psychologické, diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb;
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání ve škole, ze jména údajů uvedených ve školní matrice;
- d) plánu pedagogické podpory;
- e) údajů o dosavadní spolupráci dítěte (žáka) se školským poradenským zařízením;

- f) informací poskytnutých zákonným zástupcem;
- g) podmínek školy, ve které se dítě (žák) vzdělává nebo se bude vzdělávat;
- h) posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

Pro účely poskytování poradenské pomoci školským poradenským zařízením je škola povinna bezodkladně zajistit předání plánu pedagogické podpory školskému poradenskému zařízení, pokud se dítě podle něho vzdělávalo. **Ředitel musí určit jmenovitě pracovníka, který bude zodpovídat za spolupráci a komunikaci se školským poradenským zařízením.** Školské poradenské zařízení projedná před vydáním doporučení návrh doporučených podpůrných opatření se školou a zákonným zástupcem, a povede-li to k naplňování vzdělávacích potřeb dítěte (žáka), přihlédne k jejich vyjádření. Neposkytuje-li zákonný zástupce žáka součinnost směřující k přiznání podpůrných opatření, jež jsou v nejlepším zájmu žáka, postupuje škola a školské poradenské zařízení podle jiného právního předpisu. Jedná se konkrétně o § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o **sociálně-právní ochraně dětí**, ve znění pozdějších předpisů. Podpůrná opatření definovaná školským poradenským zařízením poskytuje škola bezodkladně po doručení zprávy či doporučení. Zákonný zástupce musí být s poskytováním podpůrných opatření seznámen a musí podepsat informovaný souhlas. Není-li doporučené podpůrné opatření poskytnuto do 4 měsíců ode dne vydání doporučení, škola projedná tuto skutečnost se školským poradenským zařízením. **Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka musí průběžně vyhodnocovat poskytování podpůrného opatření.** Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do 1 roku od vydání doporučení. Vyhodnotí-li škola, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, bezodkladně doporučí zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Obdobně škola postupuje i v případě, shledá-li, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná. Shledá-li školské poradenské zařízení, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, vydá doporučení stanovující jiná

podpůrná opatření, případně stejná podpůrná opatření vyššího stupně. Povinnost předchozího informovaného souhlasu tím není dotčena.

(§ 11 odst. 1, 2, 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., §12 odst. 3, 4 vyhlášky č.27/2016 Sb.)

Školské poradenské zařízení při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb vychází z charakteru obtíží daného žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání, dále ze speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky a **informací o dosavadním průběhu vzdělávání ve škole**, ze jména údajů uvedených ve školní matrice. Z těchto důvodů je **provázanost školy a školského poradenského zařízení** v souvislosti s nastavením optimálních podpůrných opatření pro efektivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytné. Tato provázanost by měla být uplatňována rovněž směrem k žákům a jejich zákonným zástupcům. **Školské poradenské zařízení** ve spolupráci se školou jednou ročně **vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího** plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. Nabízí se otázka: Je při zmíněném vyhodnocování naplňování podpůrných opatření, či individuálního vzdělávacího plánu přítomen kromě třídního učitele též asistent pedagoga, který často tráví s žákem více času než třídní učitel?

1.3.3 Asistent pedagoga

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, do roku 1997 bylo běžnou praxí ve školách v České republice, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, působení jednoho pedagogického pracovníka ve třídě. Od roku 1997, kdy vešla v platnost **vyhláška č. 127/1997 Sb.**, o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, z nichž jeden byl asistentem. Zajištěno bylo nejen efektivnější speciálně-pedagogické působení na žáky, ale i jejich bezpečnost.

Česká republika získala **od 1. 5. 2004 své zastoupení v Evropské agentuře pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání** (European Agency for Development in Special and Inclusive Needs Education). Spolupráce se stala předpokladem pro zajištění podmínek inkluzivního vzdělávání pro většinu dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v intencích evropských trendů. Požadavky naplnila nová školská legislativa s účinností od 1. 1. 2005. Nejvýznamnější krok

představovalo **zajištění podpůrných personálních služeb posílených o pozici asistenta pedagoga**, nezbytných především při vzdělávání dětí/žáků/studentů ve školách a školských zařízeních **hlavního vzdělávacího proudu**. Asistent pedagoga se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání dětí/žáků/studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách. (Teplá, Felcmanová, 2018)

Asistent pedagoga je na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, **definován jako pedagogický pracovník**.

Je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy (event. školského zařízení) a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti nebo žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Představuje nový způsob podpůrné služby, která umožňuje dětem/žákům/studentům se speciálními vzdělávacími potřebami **kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života**. (Zákon č. 563/2004 Sb., §2)

Činnost asistenta pedagoga je na základě §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. vymezena následovně:

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

V odstavci 3 a 4 jsou vymezeny činnosti asistenta pedagoga, které určuje jeho dosažená kvalifikace. Jednotlivé činnosti budou popsány v kapitole 2, která je asistentovi pedagoga věnována.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(6) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5)

V resortu MŠMT působí asistent pedagoga jako podpůrná služba při vzdělávání, a to **pro děti/žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami** vyplývajícími ze zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek vzdělávané v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, pro děti/žáky/studenty uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona vzdělávané ve školách, třídách, odděleních a skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst.9)

V resortu MPSV působí osobní asistent jako pracovník sociální péče, jedná se o sociální službu.

Pro orientaci v dané problematice uvádím počty asistentů pedagoga v rámci regionálního školství v České republice. Z uvedeného přehledu lze sledovat vývoj této pracovní pozice za období 2011–2018 z hlediska fyzických osob a zároveň v přepočtech na plné úvazky. Ukazatele lze rovněž sledovat dle jednotlivých stupňů a typů škol:

Tabulka 1: Počet asistentů pedagoga dle období

Počet asistentů pedagoga v regionálním školství ČR v letech 2011 až 2017							
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Fyzické osoby	5 951	6 576	7 445	8 873	10 382	13 299	17 725
Přepočet na plné úvazky	3 933,60	4 276,40	4 770,80	5 744,60	6 708,60	8 831,23	12 406,90

Tabulka 2: Počet asistentů pedagoga dle škol

Počet asistentů pedagoga podle jednotlivých typů škol – stav 30. září 2017		
	Fyzické osoby	Přepočet na plné úvazky
V základních školách	13 660	9 308,77
V mateřských školách	2 963	2 205,58
Ve středních školách	975	790,39
V přípravné třídě základní školy	96	65,87
V přípravném stupni ZŠ speciální	43	31,09
V konzervatoři	4	3,25

(in Felcmanová, 2018)

1.4 Významní aktéři v inkluzivním vzdělávání

Do popředí inkluzivní školy vstupuje ve dle žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogů, asistentů pedagoga rovněž role ředitele, resp. vedení školy jako nositele a šířitele nejen myšlenky inkluze, ale i filozofie a hodnot, na kterých je vystavěna. Zejména proto je zapotřebí přesvědčení vedoucích pracovníků o tom, že stanovené vize a cíle je možné naplnit a svým postojem a argumenty objasňovat **význam diverzity (Kasíková, 2000)**. Současná proměna ve vzdělávacím prostředí nespočívá pouze v technických opatřeních, ale především ve změnách norem a hodnot. Význam a klíčovou roli ředitelů výstižně nabízí text Lazarové (2015), ve kterém jde o propojení obecných poznatků o vedení škol s akcenty, které jsou

charakteristické pro inkluzi. Připojuje vybrané empirické studie, které nabízejí zkušenosti ředitelů škol směřujících k inkluzivnímu vzdělávání.

1.4.1 Ředitel školy

Na základě definičních znaků inkluzivního vzdělávání a empirických dokladů (Lazarová, Pol & Sedláček, 2015) je možné popsat charakteristiky škol cíleně směřujících k inkluzi ve škole, které v sobě obsahují úkoly pro vedení škol z hlediska participujících subjektů:

Specifika týkající se žáků a výuky – značná heterogenita tříd s sebou nese potřebu individualizace, a tedy i nové nároky na organizaci výuky; specifické přístupy k výuce a hodnocení žáků; nároky na udržení vysoké kvality výuky i výsledků školy jako celku – tedy balancování mezi požadavky a úlevami vzhledem k možnostem každého žáka; řešení vysokého počtu nestandardních situací a konfliktů mezi žáky; měnící se klima ve třídách apod.

Specifika týkající se postojů a profesního chování učitelů – individuální představy učitelů o podobě inkluzivního vzdělávání; proti inkluzi jdoucí stereotypy učitelů ve vztahu k určitým znevýhodněním žáků; individuálně vnímaná hodnota inkluze; odlišné postoje učitelů k zavádění společného vzdělávání, včetně rezistence; vzrůstající časová i odborná náročnost práce učitelů vlivem nárůstu nových požadavků na přímou výuku, přípravu i administrativu apod.

Specifika týkající se rodičů a jiných vnějších subjektů – obecně různá informovanost a nepřipravenost veřejnosti a rodičů na inkluzivní vzdělávání a z toho plynoucí nejasná představa o inkluzivní výuce; nová dimenze spolupráce učitelů s rodiči žáků s vážnějšími handicap; spolupráce učitelů s narůstajícím počtem vnějších poradenských a jiných podpůrných subjektů apod. (Lazarová, Pol & Sedláček, 2015)

Ředitelé škol přijímají celou řadu identit, které jsou spojeny s každodenními úkoly a stojí v základech jejich pracovního chování (Collinson, 2006). Ze specifík vedení v inkluzivních školách a naznačených témat a úkolů (tedy i očekávání) je možné odvodit několik základních rolí ředitelů podporujících inkluzivní vzdělávání:

Ředitel jako nositel a šířitel myšlenky inkluze

Škola může ovlivňovat nejen individuální rozvoj každého žáka, ale může

přispět i k transformaci společnosti směrem ke spravedlnosti a rovnosti. Inkluzivní školy mají v tomto směru silný potenciál.

Lídři mají dostatek moci a vlivu definovat jevy, situace a jejich významy. Mohou vyjednávat, sdílet či šířit nové hodnoty, porozumění i pravidla. Lidé a skupiny uvnitř i vně školy se pravděpodobně automaticky nestanou nositeli nových hodnot a nebudou přijímat nová porozumění. Proto se nabízí příležitost přizvat je k vytváření smyslu a významu společného vzdělávání. Nový pohled na diverzitu také předpokládá změnu pohledu na normu, která je nahlížena jako fikce. Tolerance mnohoznačnosti vytváří prostor pro různé výklady normy, což nemusí být zrovna jednoduché pro školy, kde jsou pravidla a uniformita důležitými podmínkami fungování. Podobně nesnadné může být ústup od nálepkování jedinců. Do popředí proto vystupuje role ředitele, resp. vedení školy jako nositele a šířitele nejen myšlenky inkluze, ale i podpůrné filozofie a hodnot, na kterých je vystavěna. K naplnění takového očekávání je třeba přesvědčení vedoucích pracovníků o tom, že stanovené vize a cíle je možné naplnit (in Lazarová, 2015).

Podle Kasíkové (2000) je jedním z největších úkolů pro vedoucí pracovníky škol zdůrazňovat nový **význam diverzity**. V každé škole existuje neurčitý komplex porozumění, přesvědčení a hodnot, které jsou zakódovány ve strukturách, kultuře a každodenní rutině. Proto skutečné změny nespočívají jen v technických opatřeních, ale především ve změnách norem, hodnot a předpokladů.

Ředitel jako činitel změny

Cesta k inkluzi je evoluční proces, který od ředitelů vyžaduje, aby inkluzi porozuměli a dokázali postupně a trpělivě měnit nejen své školy, ale aby se svým přičiněním zasadili, pokud možno i o změny ve školských systémech. Při proměně škol ve školy inkluzivní je třeba vyvažovat mezi politikou a školní realitou a po malých krůčcích měnit ideál v realitu praxe. Základní dovedností ředitele je proto iniciovat a řídit. Ředitelé škol se tedy vedle šířitelů idejí stávají také činiteli změny v konkrétním prostředí. Činitelem změny rozumíme jedince, který jedná a podporuje lidi nebo organizace tak, aby prostřednictvím změn dosahovali lepších výsledků. Snahy o podporu inkluzivního vzdělávání lze tedy nahlížet jak z perspektivy teorie změny, tak i teorie organizace, neboť se jedná o kompletní kulturní proměnu škol (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999). Je také třeba vzít v úvahu, že v souvislosti

s přetvářením škol ve školy inkluzivní jde především o sociální změnu vyznačující se specifickou dynamikou a jistou diskontinuitou, kterou není vždy snadné zvládat.

Fullan (2001) popisuje pět vzájemně propojených nezbytných složek efektivního vedení škol v období hlubších změn: stanovit morální cíle, rozumět procesu změny, utvářet vztahy, vytvářet znalost a sdílet ji, podporovat soudržnost. Hlavním úkolem je rozpoznat a využívat sociální procesy organizačního a individuálního učení tak, aby se rozvíjel a využíval potenciál všech pracovníků i žáků. Empirické zkušenosti ukazují, že ředitele v roli činitelů změny mnohdy postupují velmi intuitivně a spíše improvizují (Ryan, 2007). V teorii změny je však vždy kladen důraz na formulace cílů, analýzy stavů i indikátory úspěchu, což vyžaduje nejen čas, ale i specifické kompetence vedoucích pracovníků. Předpokladem zdárných snah o změnu je tedy i dostupná a kvalitní vnější podpora adresovaná přímo ředitelům škol (Attfield & Williams, 2003; Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999 in Lazarová, 2015)

Ředitel jako mediátor

Dialog je v kontextu diverzity velmi důležitým nástrojem. Základem komunikace a dialogu je respekt ke slovu druhých, naslouchání a snaha o porozumění. Lídři musejí být viditelní, musejí odvážně přinášet argumenty pro obhajované hodnoty a na straně druhé musejí respektovat názory druhých a reagovat na ně (Shields, 2009). Dialog dává inkluzi život, protože lidé ve vedoucích funkcích mají moc a vliv zajistit, aby nezůstaly potlačeny tiché hlasy marginalizovaných skupin. Ryan (2007) formuluje tři úkoly ředitele: ředitelé vedou dialog, ředitelé jsou vždy k dispozici ostatním a ředitelé usnadňují dialog uvnitř komunity. Základní rolí pedagogického lídra je být katalyzátorem komunikace ve škole a školy s jejím okolím. Komunikací a dialogem posiluje vedení školy sdílení odpovědnosti za inkluzivní vzdělávání a tlumí stres u učitelů. Vytváří, řídí a podporuje multidisciplinární týmy, buduje sítě, prohlubuje profesní svazky a partnerství v komunitě. (Attfield & Williams, 2003 in Lazarová)

Přeměna škol a školských systémů v inkluzivní vyvolá celou řadu defenzivních reakcí ze strany odborné i laické veřejnosti a stává se středem politických diskuzí. V takovém prostředí čelí ředitelé více či méně relevantním (proti)argumentacím i konfliktům. Jen obtížně se mnohdy hledají (proti)argumenty, pokud jde o prokazatelný stres učitelů způsobený vysokou heterogenitou tříd, nutností zvládat

projevy žáků s těžkými poruchami chování a emocí; protistrany nezřídka argumentují i škodami, které zatím nedokonale prováděné snahy o inkluzivní vzdělávání mohou působit všem skupinám žáků (Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). Ve výzkumech ředitelé zdůrazňují, že se snaží porozumět různým skupinám a názorům, a zdůrazňují svou neutralitu, přitom se však při řešení sporů obvykle přiklání k nějaké straně. Každý, kdo přijímá roli mediátora, má své zájmy a zkušenosti, které usměrňují jeho kroky; mediátor tedy nemůže být zcela neutrální. Na významu pak získává reflexe a vzdělávání, resp. příprava ředitelů v komunikaci a mediaci. (Mezirow, 1991). To může vést k novému plánování a ke snahám hledat důkazy o účinné praxi. Tedy i k přehodnocení vlastní role v procesu organizační změny. Taková proměna se mnohdy neobejde bez emocí a vlídné kolegiální či vnější podpory. (Precey, Entrena & Jackson, 2013 in Lazarová 2015)

1.4.2 Školní poradenské pracoviště

Kapitola předkládá rámec poradenské pomoci ve školách, který z hlediska právních předpisů upravuje **§ 7 vyhlášky č. 72/2005**. V textu budou zvýrazněny pasáže, které se týkají asistenta pedagoga.

Standardní činnosti jednotlivých pracovníků poskytované v rámci školy jsou uvedeny v **příloze č. 3**, dané vyhlášky a jsou členěny podle jednotlivých pracovníků. Pro účely této práce budou vzhledem k vybrané oblasti zkoumání uvedeny ty činnosti, které přímo souvisí s pracovní rolí asistenta pedagoga v kontextu spolupráce.

§ 7 Škola

(1) Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy¹⁰. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

(2) Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené zejména na:

¹⁰ Nabízí se otázka, zda by bylo z hlediska vymezení kompetencí a nastavení efektivní spolupráce vhodné, do textu přímo uvést asistenta pedagoga.

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření;
- c) prevenci školní neúspěšnosti;
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění;
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami;
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných;
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení;
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů;
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace;
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou
- k) **metodickou podporu učitelům**¹¹ při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy;
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci;
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

(3) Škola zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole, který zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků uvedených v odstavci 1, preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.

4) Pedagogičtí pracovníci uvedení v odstavci 1 se podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují

¹¹ Asistent se poměrně často, vzhledem k jeho širokému působení mezi jednotlivými účastníky inkluzivního vzdělávání nachází v situacích, kdy je metodická podpora velmi potřebná. Vyhláška ho však v obecném rámci v textu nezmiňuje.

součinnost¹² školským poradenským zařízením a spolupracují s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv žáků

(5) Škola spolupracuje se školským poradenským zařízením také v oblasti dalších služeb zajišťovaných pro žáky podle standardních činností uvedených v přílohách č. 1 a 2 k této vyhlášce a služeb zajišťovaných školou. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Jak bylo zmíněno výše, standardní činnosti poskytované v rámci školy jsou uvedeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. Vzhledem k vybrané oblasti zkoumání budou u jednotlivých pracovníků uvedeny pouze ty činnosti, které přímo souvisí s pozicí asistenta pedagoga v kontextu jeho spolupráce s danými pracovníky. Pořadová čísla činností zůstanou v souladu jejich znění v této příloze.

Standardní činnosti výchovného poradce

Poradenské činnosti

1. Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory pro žáky s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni.

2. Zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních.

3. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4. Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.

5. Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními

¹² Zde je zdůrazněna důsledná spolupráce školy a poradenského zařízení, proto se jeví, že předchozí úvaha v odkazu 10) je opodstatněná.

vzdělávacími potřebami a zejména pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Metodické a informační činnosti

1. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy.

a) v otázkách kariérového rozhodování žáků;

b) s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory;

c) s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;

d) s tvorbou a vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů;

e) v práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky.

2. Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy.

3. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod.

4. Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.

5. Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.

6. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

7. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Standardní činnosti školního metodika prevence

Metodické a koordinační činnosti

1. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.

2. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence

rizikového chování.

3. Individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.

4. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasizmu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti.

5. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

6. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Informační činnosti

1. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.

2. Předávání informací a zpráv o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení.

Poradenské činnosti

1. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.

2. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.

3. Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve

škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Standardní činnosti školního psychologa

Diagnostika a depistáž

1. Depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách.
2. Diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech žáků.
3. Depistáž a diagnostika nadaných dětí.
4. Zjišťování sociálního klimatu ve třídě. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Konzultační, poradenské a intervenční práce

1. Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního stupně, zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení.

2. Péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a vedení.

3. Individuální případová práce se žáky v osobních problémech, zejména konzultace a vedení.

4. Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.

5. Prevence školního neúspěchu žáků, zejména náprava a vedení.

6. Kariérové poradenství u žáků.

7. Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.

8. Podpora spolupráce třídy a třídního učitele.

9. Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.

10. Podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole a školském zařízení. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Metodická práce a vzdělávací činnost¹³

1. Metodická podpora při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

2. Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, konzultace a metodické

¹³ V oblasti poskytování metodické pomoci není konkrétně uvedena podpora asistenta pedagoga.

vedení.

3. Koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole, zejména výchovného poradce, školního metodika prevence a třídních učitelů. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Diagnostika a depistáž

1. Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

2. Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovené druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností.

3. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní, dále speciálně pedagogická diagnostika, zejména při vzdělávacích problémech žáků, pro navazující intervence ve školním prostředí, speciálně pedagogická diagnostika předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.

4. Speciálně pedagogická a etopedická diagnostika při výchovných problémech, stanovení intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

5. Screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Konzultační, poradenské a intervenční práce

1. Intervenční podpora při realizaci plánu pedagogické podpory.

2. Dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálně pedagogická péče za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se žákem s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

3. Dlouhodobá i krátkodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se skupinami žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

4. Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy.

5. Průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle potřeby návržení a realizace úprav.

6. Úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

7. Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

1. Příprava a průběžná úprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.

2. Metodické činnosti pro další pedagogické pracovníky školy – specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně speciálních vzdělávacích potřeb, návrhy metod a forem práce se žáky – jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

3. Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika jejich vzniku.

4. Kooperace s pedagogickými pracovníky školy zajišťujícími poradenské služby.

5. Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

6. Participace na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních potřeb.

7. Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.¹⁴
8. Besedy a osvěta zejména zákonným zástupcům. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

1.4.3. Školské poradenské zařízení

Účelem obsahu této kapitoly je upozornit na nutnost **součinnosti** školy a školského poradenského zařízení ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti s pozicí asistenta pedagoga.¹⁵ Dalším významným důvodem je upozornit na **obecný význam poradenských služeb** pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, či zdravotním a sociálním znevýhodněním, rovněž s přesahem významu pro asistenta pedagoga.

Služba asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření definovaných v § 16 odst. 2 školského zákona, pro jehož poskytování je nezbytné **doporučení školského poradenského zařízení**, neboť je poskytováno ve **3. až 5. stupni**.

Školská poradenská zařízení zahrnují dva typy institucí:

pedagogicko-psychologické poradny (PPP) sloužící především žákům s častěji se vyskytujícími typy speciálních vzdělávacích potřeb (např. žákům se specifickými poruchami učení a chování, s obtížemi v učení, z cizojazyčného prostředí či s mimořádným nadáním)

speciálně-pedagogická centra (SPC) poskytující služby žákům se zdravotním postižením.

Při **posuzování potřebnosti zajištění služeb asistenta pedagoga pro konkrétního žáka** školské poradenské zařízení vychází z **§ 11 vyhlášky č. 27/2016 Sb.:**

- a) charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání,
- b) speciálně-pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,
- d) plánu pedagogické podpory,
- e) údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,

¹⁴ Vzhledem k tématu práce jde o podstatnou informaci. Zde se nabízí otázka, kdo metodickou podporu asistentovi pedagoga zajišťuje v případě, že škola školního speciálního pedagoga nezaměstnává.

¹⁵ Ohledně poskytování metodické podpory asistentovi pedagoga bude pojednáno ve druhé kapitole: Metodické vedení asistenta pedagoga.

- f) informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,
- g) podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat
- h) posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje možnost využití personálních a materiálních podmínek školy, které byly vytvořeny v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Jedná se např. o možnost využití asistenta pedagoga, který ve třídě již působí, i pro nově posuzovaného žáka. Škola musí při tomto zjišťování poskytovat školskému poradenskému zařízení součinnost. Školskému poradenskému zařízení je uložena povinnost před vydáním doporučení projednat návrh doporučených podpůrných opatření se školou a zákonným zástupcem žáka. Školské poradenské zařízení může před vydáním finálního doporučení stanovujícího podpůrná opatření přihlídnout k jejich vyjádření, pokud to je v zájmu naplnění vzdělávacích potřeb žáka.

(Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

Účelem poradenských služeb je přispívat zejména k:

- a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,
- c) prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,
- d) vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním,
- e) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin,
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,

- g) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- h) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- i) zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

1.5 Etická stránka inkluzivního vzdělávání

Jak již zmínila úvodní část, inkluzivní škola vytváří pro všechny své žáky podmínky pro rozvoj jejich individuálních předpokladů, heterogenita je zde považována za normu, každý má své individuální schopnosti a z toho vyplývající potřeby.

Je třeba si znovu uvědomit, že právo na vzdělání je základním právem všech lidí, tedy i dětí a dospělých s nějakým druhem postižení či znevýhodnění.

1.5.1 Etické důvody pro rozvoj inkluzivního vzdělávání

Na vzdělávání dítěte s handicapem je třeba **nahlížet z perspektivy jeho dospělého života**. Pokud má dítě se zdravotním postižením možnost setkávat se s nehandicapovanými vrstevníky od počátku společného vzdělávání, naučí se prosazovat svoje názory, dovednosti a schopnosti ve většinové společnosti. Děti, které jsou od předškolního věku zvyklé na každodenní kontakt s dětmi s různým druhem handicapu, berou společné soužití jako samozřejmou věc. Tyto cenné zkušenosti si odnášejí do dospělosti. Pokud jsou od počátku vzdělávány odděleně, nelze očekávat, že se těmito dovednostem naučí jako dospělí. Dalším neméně důležitým aspektem společného vzdělávání je **podpora přirozených vazeb v rodině dítěte s handicapem**. Bude-li dítě navštěvovat školu v místě bydliště, nebude vytrženo ze svých přirozených sociálních vazeb, ale naopak je bude dále rozvíjet. Ve společnosti se stále více rozšiřuje názor, že postižení je nutné chápat především jako sociální znevýhodnění (nikoliv jako individuální patologii), které nemůže být legitimním důvodem pro vyřazování jedince z plnohodnotné účasti na společenském životě. (Hájková, 2005)

1.5.2 Etický kodex asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga ve školském systému České republiky je založena na hodnotách demokracie a lidských práv. Asistenti pedagoga proto dbají na dodržování lidských práv u skupin i jednotlivců, tak jak jsou vyjádřeny v **Chartě lidských práv Spojených národů** a v **Úmluvě o právech dítěte**. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Kolektiv uvedených autorů ve své publikaci vymezuje pravidla etického chování asistenta pedagoga v různých vztazích v rámci výkonu své profese. Jedná se o zásady ve vztahu ke klientovi, k zaměstnavateli, ke kolegům a ke svému povolání a odbornosti.

Pravidla etického chování asistenta pedagoga ve vztahu ke klientovi

Asistent pedagoga chrání právo žáka na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Asistent pedagoga je povinen udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích, které získal při výkonu své praxe, při vyučování i mimoškolních aktivitách. Důvěrné informace o žácích se se souhlasem zákonných zástupců mohou stát předmětem diskuse jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah a pokud musí být ve výjimečných případech splněna **ohlašovací povinnost**. Asistent pedagoga v případě zjištění poukazuje¹⁶ na vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu, jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti a snaží se přispět vhodným způsobem k jejich odstranění. Asistent pedagoga se snaží, aby autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován pouze v nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod. Asistent pedagoga se snaží profesionálně podílet na tom, aby žák nebyl vystaven lidskému ponižení a neúměrnému psychickému zatížení. Asistent pedagoga užívá výchovná opatření s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Ve vztahu ke svému zaměstnavateli

Respektuje vedení školy a pedagogy, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka nebo žáků, s nimiž asistent pedagoga pracuje. Asistent pedagoga se seznamuje

¹⁶ V této situaci je zvláště důležité, aby měl asistent pedagoga jasně vymezené metodické vedení, nejlépe se jako metodik jeví psycholog, či speciální pedagog, kteří mají metodickou podporu vymezenou ve své náplni práce.

s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohl svou práci vykonávat efektivně. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Ve vztahu ke svým kolegům

Asistent pedagoga respektuje všechny pedagogy, s nimiž spolupracuje, jako kompetentní osoby, jež jsou především zodpovědné za průběh a výsledky výchovy a vzdělávání žáků. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého působení. Asistent pedagoga respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů. Asistent pedagoga respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, pedagogů, vedení školy a ostatních odborných pracovníků¹⁷. Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem, zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci pedagogů či dalších pedagogických pracovníků před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem. Asistent pedagoga respektuje zásadu mlčenlivosti a nevynáší citlivé informace ze svého pracoviště. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Ve vztahu ke svému povolání a odbornosti

Asistent pedagoga dbá na udržování a zvyšování prestiže svého povolání. Snaží se o udržení a zvýšení odborné úrovně své práce a uplatňování nových přístupů a metod. Asistent pedagoga vykonává své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy¹⁸. Asistent pedagoga si udržuje povědomí o odborném vývoji svého oboru a dále se vzdělává. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Ve vztahu ke společnosti

Asistent pedagoga působí na rozšíření možností a příležitostí ke zlepšení kvality života pro všechny lidi, a to se zvláštním zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga si je vědom toho, že veřejná pověst a postavení ve společnosti vyžaduje, aby rovněž jeho mimoprofesionální chování a osobní život byly v souladu s obecně přijatými mravními normami. Asistent pedagoga respektuje kulturní zvláštnosti toho prostředí, ve kterém pracuje. Citlivě vnímá kulturní rozdíly a přizpůsobuje i způsoby poskytování svých služeb žákům

¹⁷ Předpokladem naplnění tohoto etického pravidla je pochopitelně vzájemně respektující postoj všech účastníků.

¹⁸ Toto hledisko je vzhledem k požadavkům na kvalifikaci asistenta pedagoga poměrně náročné. Asistent pedagoga nemusí být absolventem vysokoškolského vzdělání. Více o kvalifikaci pojedná druhá kapitola.

v multikulturním prostředí. Asistent pedagoga zná školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, usiluje o odstranění těchto neshod a rozdílů. Pokud v tomto úsilí neuspěje, dává přednost etickým principům. Vzhledem k současnému systému přidělování asistentů je asistent pedagoga často spojován s představou práce pouze s konkrétním žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně asistent pedagoga by se měl věnovat celému třídnímu kolektivu, a to v souladu s požadavkem **ochrany důstojnosti a lidských práv** všech žáků bez rozdílu a **rozvoje jejich potenciálu**. (Bařínková, Čalová a kol., 2012)

1.6 Výzkum v oblasti inkluzivního vzdělávání

Pro účely této práce budou zmíněny tři zahraniční studie mapující dopad inkluzivních metod výuky na žáky s poruchami učení a chování v běžných a speciálních třídách (Mitchell, 2008). Dále pak dvouletý projekt s názvem Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci a hlavním partnerem nezisková organizace Člověk v tísni, o. p. s. Výstupy tohoto projektu byly především tištěné materiály, jako podpůrné metodické nástroje určené do škol.

Přestože je mezi širokou veřejností stále rozšířen názor, že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami SVP ve třídách běžných základních škol zhorší výkony jejich spolužáků (Pančocha, 2013), výzkumy zaměřené na tuto oblast neprokázaly statisticky významnou souvislost mezi přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a výkony všech žáků třídy (Dyson, 2004; Sharpe, York, Knight (1994) in Mitchell, 2008).

Mitchell (2008) ve své publikaci uvádí řadu výzkumů, jejichž cílem bylo zodpovědět otázku, **jaké vzdělávací prostředí je ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vhodnější**. Pro účely této práce budou zmíněny tři výzkumné studie.

První z nich je **kanadská studie** z roku 1998 mapující **dopad inkluzivních metod výuky na žáky s poruchami učení a chování v běžných a speciálních třídách**. Žáci, kteří byli vzděláváni s využitím metod inkluzivní pedagogiky v běžných třídách, dosahovali lepších výsledků zejména v oblasti psaného projevu (po

stránce formální i obsahové) než jejich vrstevníci vzdělávání ve speciální třídě. Pozitivní dopad byl zaznamenán i u intaktních žáků, kterým se díky změněným přístupům k výuce zlepšily výsledky ve čtení, psaní i matematice.

Velmi zajímavé výsledky přinesl také výzkum realizovaný v roce 2006 ve **Velké Británii**, který mapoval **vliv zařazení do prostředí běžné a speciální třídy na žáky s Downovým syndromem**. Studie prokázala, že žáci s Downovým syndromem dosahovali lepších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci ve speciální škole. Rozdíl ve výkonu byl 2 až 3 roky.

Stejný rozdíl ve prospěchu žáků v běžných třídách byl zaznamenán také ve **Spojených státech amerických**. Výzkum po dva roky mapoval vzdělávání 40 dětí s těžkým zdravotním postižením. Polovina žáků se vzdělávala v běžné škole, polovina ve speciální škole. Významný pozitivní vliv běžného vzdělávacího prostředí byl prokázán nejen v oblasti psychomotorického vývoje, ale i dosažené úrovně sociální kompetence.

Přestože byl pozitivní vliv inkluzivního vzdělávání empiricky potvrzen, je třeba zdůraznit, že pozitivní efekt je podmíněn jeho **správnou implementací**, která je spojena s komplexní proměnou přístupu školy ke vzdělávání všech žáků. Školy k tomu, aby všem svým žákům mohly zajistit vzdělávací prostředí umožňující dosažení jejich vzdělávacího maxima, nesporně potřebují **metodickou podporu** a další **systémová opatření**. Tím nejdůležitějším krokem je však **vnitřní rozhodnutí každého učitele** pro změnu v přístupu ke vzdělávání a jeho ochota k uplatňování inkluzivních principů v praxi. (Mitchell, 2008)

Výstupy národního projektu **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR**¹⁹ byly cíleny převážně do škol v podobě praktických materiálů, kterými jsou **Katalogy podpůrných opatření, metodiky práce asistenta pedagoga** při realizaci podpůrných opatření, které obsahují desítky praktických zkušeností stovek učitelů a poradenských pracovníků, kteří s dětmi s daným znevýhodněním už pracovali. Dále byl zpracován **Standard práce asistenta pedagoga**.²⁰ Vedle toho byla zpracována i řada expertních stanovisek, analýz a návrhů, které mohou využít aktéři odpovědní

¹⁹ Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR probíhal v časovém období od 1. 7. 2013 – 30. 6. 2015. Zadavatelem projektu bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Univerzita Palackého v Olomouci a hlavním partnerem Člověk v tísni, o. p. s., dostupné na: <http://inkluzie.upol.cz>

²⁰ Více o Standardu práce asistenta pedagoga pojedná druhá kapitola.

za systémové řešení podmínek společného vzdělávání, ostatní pedagogové a odborníci ve školách a školských zařízeních. Dalším výstupem tohoto projektu byla analýza metodického vedení asistenta pedagoga.²¹(Analýza systému získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga).

Shrnutí 1. kapitoly:

V inkluzivním pojetí pedagogiky jsou rozdílné schopnosti žáků v rámci třídního kolektivu posuzovány jako výhodné a obohacující, nikoli jako rušivé faktory. Hlavním úkolem pedagogické práce v inkluzivní škole je zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků s cílem dosažení jejich vzdělávacího maxima. Inkluzivní pedagogika bere rozdílnost žákovského kolektivu jako normu a přizpůsobuje jí metody a formy výuky. Ve smyslu inkluzivního prostředí se jako výhodná forma osvědčila kooperativní výuka. Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby si učitelé i žáci uvědomili, že zdravotní postižení či sociální znevýhodnění je jen jednou částí identity jednice, proto je třeba nezužovat pozornost pouze na dané znevýhodnění. Tento přístup by měl žáky učit přistupovat ke každému členu společnosti rovnoprávně a připravit je na život v rozmanité společnosti. Vyhláška č. 27/2016 Sb. upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Učitel s podporou asistenta pedagoga jsou přímými aktéry výchovy a vzdělávání, významnou částí tedy přispívají k identifikaci žákových schopností. V souvislosti s možnostmi uplatnění podpůrných opatření jim vyhláška umožňuje individualizovat výuku dle potřeb žáků. S tímto souvisí nutná provázanost školy a školského poradenského zařízení. Škola musí poskytovat součinnost školskému poradenskému zařízení, jehož účast je nezbytná pro poskytování diagnostické, poradenské a metodické podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni aktéři podílející se na jejich vzdělávání by se měli ztotožnit se stanovenými cíli v jejich učení a být v souladu při jejich naplňování. Nabízí se úvaha, zda má asistent pedagoga dostatečnou metodickou podporu a příležitost poskytovat informace poradenským pracovníkům ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do popředí inkluzivní školy významně vstupuje role ředitele, resp. vedení školy jako nositele a šířitele nejen myšlenky inkluze, ale i filozofie a hodnot, na kterých je vystavěna. Zejména proto je zapotřebí

²¹ Více informací k tématu metodického vedení přináší druhá kapitola: Metodické vedení asistenta pedagoga

přesvědčení vedoucích pracovníků o tom, že stanovené vize a cíle je možné naplnit a svým postojem a argumenty objasňovat **význam diverzity**. Přínosem pro vedení školy a ostatní pedagogy jsou poznatky z národních a zahraničních výzkumů, které přinášejí inspiraci a cenné poznatky o pozitivním vlivu inkluzivního vzdělávání na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který je ovšem podmíněn správnou implementací. Ta je spojena s proměnou přístupu školy ke vzdělávání všech žáků. Výstupy v podobě praktických metodických a normativních materiálů nabídl dvouletý projekt **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR**, jehož nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci a hlavním partnerem nezisková organizace Člověk v tísni, o. p. s.

2 Asistent pedagoga v inkluzivní škole

Druhá kapitola navazuje na problematiku podpůrných opatření a věnuje se pozici asistenta pedagoga²². Popisuje legislativní zakotvení pozice, kde vymezuje asistentovy kvalifikační předpoklady, pracovně právní a ekonomické zajištění pozice a rozsah pracovní náplně. V uvedeném tématu budu čerpat z příslušné legislativy, z metodických materiálů MŠMT a z provedené syntézy legislativních změn (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Kapitola dále podává informace o odborných činnostech v souvislosti s metodickým vedením asistenta pedagoga a dále normě zpracované Univerzitou Palackého v Olomouci v podobě Standardu práce asistenta pedagoga. V rámci praktické části diplomové práce mě bude zajímat odpověď na otázku: Kdo poskytuje metodickou podporu asistentovi pedagoga?

2.1. Legislativní zakotvení pozice asistenta pedagoga

2.1.1 Legislativní rámec

Uplatňované principy integrace a inkluze při vzdělávání, vzdělávání dětí/žáků/studentů se stále těžšími formami zdravotního postižení včetně povinnosti vzdělávat po dobu povinné školní docházky všechny děti populace, vyžadují vytvoření řady podmínek, z nichž jednou z nejdůležitějších je odborné personální zajištění veškerých vzdělávacích aktivit. Systém pouze jednoho pedagogického pracovníka ve třídě přestal vyhovovat nastolenému trendu „školy pro všechny”.²³ Na základě potřeby personálního posílení výuky byla i v ČR v uplynulých letech zajištěna mnohá konkrétní opatření. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

Od 1. 1. 2005 vešel v platnost systém nové školské legislativy, prezentovaný celým souborem předpisů. Jednalo se především o nový školský zákon včetně prováděcích vyhlášek a nový **zákon o pedagogických pracovnících** včetně doprovodných prováděcích vyhlášek. Do uvedených předpisů byla cíleně zakomponována **funkce**

²² V první kapitole je pozice asistenta pedagoga zmíněna především v souvislosti s vývojem této pozice v rámci České republiky.

²³ Trend „Školy pro všechny - „Scholl for all“ byl uveden již v první kapitole.

nového pedagogického pracovníka asistenta pedagoga. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 2 odst. 2 je uvedeno:

„Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel,*
- vychovatel,*
- speciální pedagog,*
- psycholog,*
- pedagog volného času,*
- asistent pedagoga,*
- trenér,*
- vedoucí pedagogický pracovník.”*

V roce 2015 MŠMT připravilo, postupně projednalo a schválilo novelu školského zákona č. 561/2004 Sb., ta zásadním způsobem mění organizaci vzdělávání dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o změnu § 16 zákona č. 82/2015 Sb. – Podpora vzdělávání dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito děti/žáci/studenti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou. Dochází k rozšíření subjektů, ve kterých má dítě/žák/student (dále jen žák) právo na čerpání podpůrného opatření spočívajícího ve službě asistenta pedagoga, také na školská zařízení, jedná se zejména o školní družiny.

V souvislosti se změnou § 16 školského zákona došlo k 1. 9. 2016 k nahrazení vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Nová vyhláška rozlišuje služby asistenta pedagoga jako podpůrné opatření podle § 16 odst. 2 školského zákona. Zároveň ještě zavádí možnost zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, kde je více žáků s potřebou podpůrných opatření 2. až 5. stupně, než je doporučený maximální počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (5).

Činnost asistenta pedagoga upravuje § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., podmínky využití asistenta pedagoga ve třídě se zvýšenou pedagogickou zátěží stanovuje § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb. V aktuální právní úpravě je též výslovně uvedeno, že se asistent pedagoga může věnovat také ostatním žákům ve třídě podle pokynů učitele. Podpora spočívající v poskytování podpory při sebeobsluze a pohybu již není omezena výhradně na žáky s těžkým zdravotním postižením. Nově jsou také upřesněny počty žáků v jedné třídě, kterým souběžně může poskytovat podporu jeden asistent pedagoga. Vyhláška č. 27/2016 Sb. také zvyšuje počet pedagogických pracovníků, kteří mohou ve třídě, oddělení nebo skupině souběžně vykonávat pedagogickou činnost, na 4 pracovníky. Toto opatření je uvedeno v § 17. V jedné třídě tedy mohou působit až 3 asistenti pedagoga. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

§ 5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. **Podpůrné opatření asistent pedagoga** je dle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb. stanovující podpůrná opatření poskytováno **od 3. stupně** výše.

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Původně jednotný popis hlavních činností asistenta pedagoga byl po novelizaci (vyhláškou č. 416/2017 Sb.) platné od 1. ledna 2018 **rozdělen na dvě roviny asistentské činnosti**.

V první rovině jde o asistenty, kteří mají ukončené středoškolské vzdělání s maturitou – činnost těchto asistentů vyhláška popisuje následovně:

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou

na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

V druhé rovině asistentské činnosti mohou působit i asistenti bez maturitního vzdělání – hlavní pracovní úkoly jsou zde definovány takto:

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje **jednotná pravidla postupu před přiznáním podpůrných opatření 2. až 5. stupně**, mezi které patří také zajištění služeb asistenta pedagoga. Tato pravidla jsou definována v § 11 a § 12.

Ředitel musí jmenovitě stanovit pracovníka školy, který bude **jednat s poradenským zařízením o možnostech zajištění navrhovaných podpůrných opatření**. Pracovník školy bude muset po vyzvání poradenskému zařízení poskytnout informace o tom, jaká podpůrná opatření škola již poskytuje. Poradenské zařízení posoudí, zda by stávající podpůrná opatření mohlo využívat více žáků současně. Škola

bude také muset poradenskému zařízení poskytnout vyžádanou dokumentaci, nejčastěji plán pedagogické podpory. **Před vydáním doporučení stanovujícího podpůrná opatření musí poradenské zařízení navržená opatření se školou projednat.** K vyjádření školy k návrhu podpůrných opatření může následně školské poradenské zařízení přihlídnout, pokud jsou případné úpravy ze strany školy v souladu se vzdělávacími potřebami žáka.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. také zavádí jednotný postup pracovníků školy **při poskytování podpůrných opatření:** § 16 Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka **průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření.** Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do 1 roku od vydání doporučení. V případě vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu se uplatní § 4 odst. 2. V případě vyhodnocení doporučení k využití asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící školské poradenské zařízení vždy posoudí také, zda rozsah hodin doporučeného podpůrného opatření odpovídá potřebám žáka.

2.1.2 Pracovní právní a ekonomické zajištění pozice asistenta pedagoga

Kapitola předkládá souhrn základních pracovních-právních a ekonomických záležitostí v oblasti zajištění pozice asistenta pedagoga. Problematika je zpracována MŠMT v rámci poskytování metodických materiálů a doporučení v oblasti pracovních-právních vztahů, které jsou pro účely této práce využity.

Pracovní-právní vztah mezi zaměstnavatelem, ředitelem školy/školského zařízení a asistentem pedagoga se řídí příslušnými ustanoveními zákona **č. 262/2006 Sb., zákoník práce**, ve znění pozdějších předpisů.

Platové zařazení asistenta pedagoga ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí a svazkem obcí se uskutečňuje v souladu s ustanovením **§ 123 odst. 2 zákoníku práce.** Řídí se podle nařízení vlády **č. 222/2010 Sb., katalog prací ve veřejných službách a správě**, s účinností od 1. 10. 2010, povolání č. 2.16.05 Asistent pedagoga

na základě nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace. Platové zařazení se pohybuje v rozmezí od 4. do 9. platové třídy podle požadavků školy a školského zařízení na náročnost vykonávané práce.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto mu náleží platový tarif podle nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, dále má právo na 8 týdnů dovolené podle § 213 odst. 3 ZP. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stanoví asistentovi pedagoga ředitel školy/ školského zařízení podle přílohy nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. v rozsahu 20 až 40 hodin týdně podle potřeby školy/školského zařízení. Novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb. platná od 1. 1.2018 sice do jisté míry omezuje tuto pravomoc ředitele tím, že v úvazku asistenta hrazeném z dotace v režimu podpůrných opatření nastavuje poměr činnosti v úvazku na **90 % činnosti přímé a jen 10 % činnosti nepřímé**, proti tomuto omezení se staví velká část odborné veřejnosti, lze tedy doufat, že poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistentů bude v legislativě dále upravován.

[online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/48393>

Ekonomické zajištění pozice asistenta pedagoga

Podpůrná opatření, která jsou poskytována na základě **nové právní úpravy**, mají vyhláškou č. 27/2016 Sb. stanovenou jednotnou normovanou finanční náročnost. Asistenti pedagoga, jejichž pracovní pozice byla zřízena jako podpůrné opatření **po 1. 9. 2016**, jsou **hrazeni z prostředků státního rozpočtu**, přičemž krajské úřady již samostatně nerozhodují o výši poskytnutých prostředků, ale přerozdělují finanční prostředky poskytnuté ministerstvem školství podle normované finanční náročnosti, která je odvozena od příslušné platové třídy podle vyhlášky.

Členění podpůrných opatření a stupňů obsahuje **příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Příloha definuje také jejich pravidla, použití a normovanou finanční náročnost. Asistent musí být školským poradenským zařízením přiznán jako podpůrné opatření ve 2. – 5. stupni. Pouze tehdy mohou být škole přiděleny finanční prostředky v rozsahu stanoveném uvedenou vyhláškou. Výše

finančních prostředků je stanovena centrálně, tedy pro všechny školy a školská zařízení ve stejné výši. Například od 3. stupně podpůrných opatření je rozsah úvazku v rozmezí 0,25 do 0,75. V doporučení o vzdělávání dítěte (žáka) se speciálními vzdělávacími potřebami musí **školské poradenské zařízení uvést kód normované finanční náročnosti**, jenž se odvíjí od výše úvazku a předpokládaných mzdových nákladů, které se pro normovanou finanční náročnost vztahuje k **8. platové třídě**. Pokud asistent pedagoga není uznán jako podpůrné opatření, konkrétně podle § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, může škola získat **finanční prostředky prostřednictvím vyhlášených rozvojových a dotačních programů MŠMT**. V tomto případě může ředitel školy žádat o finanční prostředky bez vyjádření školského poradenského zařízení.

[online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/48393>

2.1.3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

V požadavcích na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga rozlišuje **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických **dvě roviny asistentké profese**.

V prvním případě jde o asistenty, kteří vykonávají **přímou pedagogickou činnost ve třídách**, ve kterých jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Takový asistent musí mít **minimálně střední školu s maturitou** a nějaké pedagogické vzdělání (získané buď absolvováním oboru s pedagogickým zaměřením anebo v příslušném kvalifikačním kurzu). Konkrétně požadavky na tyto asistenty specifikuje zákon následujícím způsobem:

§ 20 Asistent pedagoga

(1) Asistent pedagoga, který vykonává **přímou pedagogickou činnost ve třídě**, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a)

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. studiem pro asistenty pedagoga.
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. studiem pro asistenty pedagoga.

(Zákon č. 563/2004 Sb., § 20)

Ve druhém případě se jedná o asistenty, kteří vykonávají pouze **pomocné výchovné práce**. Takovou činnost může vykonávat asistent pedagoga i **bez středoškolského vzdělání s maturitou**, podmínkou ovšem je, že má alespoň ukončené základní vzdělání a doplnil si kvalifikaci v kurzu studia pro asistenty pedagoga. Přesné požadavky na kvalifikaci těchto asistentů zákon specifikuje takto:

(2) Asistent pedagoga, který vykonává **přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích** ve škole, ve školském zařízení pro

zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:

- a) vzděláním podle odstavce 1,
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a
 - 1. studiem pedagogiky, nebo
 - 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

(Zákon č. 563/2004 Sb., § 20)

2.1.4 Zařazení asistenta pedagoga do platové třídy

Náplň práce asistenta pedagoga a jeho zařazení do příslušné platové třídy se stanovují **na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace** ve smyslu **nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě**, část 2.16, povolání č. 2.16.05. asistent pedagoga (str. 2 887 ve Sbírce zákonů), 4.–9. platová třída:

4. platová třída

Pomocné práce při výchově se týkají pouze základních návyků a způsobů chování. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků nebo studentů. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

5. platová třída

Rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a pohybové aktivity. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních

hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí, žáků nebo studentů. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

6. platová třída

Cílené výchovné působení na zkvalitnění základních návyků společenského chování. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Cílené výchovné působení na vytváření základních životních návyků. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

7. platová třída

Rutinní pedagogická činnost podle přesného usměrnění. Uplatnění najde u pedagogů zaměřených na výklad a osvojení konkrétních úzkých znalostí a postupů, např. specifické části učiva, okruhu znalostí, určité zručnosti a dovednosti. Může se vyskytnout v rámci vzdělávacího programu, předmětu nebo učební látky, např. ovládání určitého stroje, specifické technologie apod. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.). Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

8. platová třída

Asistent pedagoga podle přesného zadání a rámce stanoveného pedagogem provádí plnohodnotnou výchovnou a vzdělávací činnost. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

9. platová třída

V 9. platové třídě od 1. 10. 2010 jde o samostatné vykonávání pedagogických činností asistentem pedagoga na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga a učitele. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga. (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.).

2.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga

Hlavní činnosti asistenta pedagoga určuje § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Náplň práce asistenta pedagoga je různorodá. Určuje ji individuálně vzhledem k potřebám žáka se speciálními potřebami vždy **školské poradenské zařízení**. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga smluvně stanoví **ředitel školy** na základě výše uvedených legislativních předpisů, podkladů a doporučení školského poradenského zařízení, podmínek školy a podle skutečných potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovní náplně práce asistentů pedagoga nelze zobecnit, neboť je zapotřebí přizpůsobit je jednotlivým stupňům škol s ohledem na věkové zvláštnosti tamějších žáků. V každém vývojovém období se mění jejich **specifické potřeby**. (Bařinková, Čalová, 2012)

Významnou úlohu pro efektivní práci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami sehrává vzájemná **komunikace** mezi všemi účastníky ve vyučování, aby nedocházelo zbytečně k nedorozuměním mezi spolužáky nebo mezi žákem a pedagogickým pracovníkem. Trpělivost, vysvětlování, důslednost a kladný přístup asistenta pedagoga k žákovi jsou základními předpoklady pro získání správných sociálních návyků, které jsou potřebné pro práci a klidné soužití ve třídě. Soustavné pozorování žáků se **záznamem do deníku** slouží pro hodnocení žáka, tvorbu IVP a výměnu poznatků z pozorování s pedagogem. Je nezbytné sledovat chování dítěte z hlediska projevů forem rizikového chování. K práci asistenta pedagoga neodmyslitelně patří také studium odborné literatury, účast na seminářích, workshopech, vyhledávání informací na internetu, kterými si asistenti pedagoga postupně doplňují potřebné znalosti a dovednosti ve speciálně pedagogické problematice. (Bařinková, Čalová, 2012)

Pro účely této práce uvádím nejvýznamnější závěry projektu týkající se asistence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při maturitní zkoušce, neboť se domnívám, že mohou být inspirací pro asistenty pedagogů při práci se žáky na druhém stupni základní školy, zejména u žáků s poruchami autistického spektra (Aspergerův syndrom), či žáky s poruchami chování (ADHD).

Činnosti asistenta pedagoga ve středním vzdělávání a při maturitní zkoušce vyplynuly z **projektu MŠMT „Maturita bez handicapu”** ²⁴ zpracovaného v Centru pro reformu maturitní zkoušky CERMAT.

Úlohou asistenta je pomoci žákům **překonat vnější překážky při zkouškové situaci**. Asistent pedagoga v žádném případě nezasahuje do řešení úloh. Míra a forma pomoci asistenta pedagoga se řídí ústní dohodou se žákem před začátkem zkoušky. Organizační a technické podmínky pro pomoc asistenta pedagoga ve třídě je třeba upravit tak, aby ostatní žáci nebyli rušeni.

Činnost asistenta pedagoga u žáka zařazeného do skupiny se středním stupněm omezení ve středních školách spočívá v **asistenci** při orientaci v testových materiálech, asistenci při zápisu testových odpovědí, asistenci při manipulaci s testovými materiály, psacím náčiním a kompenzačními pomůckami a asistence při orientaci a pohybu.

Projekt vymezil tyto **funkce asistenta pedagoga při maturitní zkoušce**: praktický asistent, asistent zapisovatel, asistent předčítatel, motivující asistent, asistent modifikátor, asistent tlumočnick do znakového jazyka nebo dalších komunikačních systémů. Pro uvedené funkce jsou asistenti pedagoga cíleně proškolení.

[online].[cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>

2.3 Metodické vedení asistenta pedagoga

Kapitola podává informace o metodickém vedení v souvislosti s poskytováním podpory a vytvářením zázemí asistentovi pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou poskytuje školní poradenské pracoviště a školské poradenské zařízení. Podnětné informace přináší analýza odborného týmu Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2015²⁵. Další výzkumné poznatky předkládají konkrétní metodická doporučení pro spolupráci mezi asistentem pedagoga a speciálním

²⁴ Konkrétní pravidla pro asistenty pedagoga dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html> .

²⁵ V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR byla vytvořena a pilotně ověřena síť metodického vedení asistentů pedagoga. *Analýza systému získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga* je jedním z výstupů tohoto rozsáhlého projektu. Aktivita reaguje na současné nedostatečné a nesystémové metodické vedení asistentů pedagoga v ČR.

pedagogem, která vyplynula z uskutečněného projektu RAMPS VIP III. Další příležitost metodické podpory vytvářejí školám neziskové organizace, které se zaměřují na specializované oblasti podpory a kladou důraz na sdílení zkušeností mezi učiteli a asistenty pedagoga. V souvislosti s metodickou podporou je třeba podotknout, že celkový systém metodické podpory asistentů pedagoga není dosud rozpracován.

Metodická podpora asistenta pedagoga

Metodické vedení a podpora asistenta pedagoga zahrnují odborné činnosti, které provádějí zkušení pedagogičtí pracovníci školy a školského poradenského zařízení. Metodická podpora je zaměřena na úspěšné zvládnutí jeho povinností ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, k jeho zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků i dalších odborníků. Pracovníky školy jsou ředitel, třídní učitel, učitelé odborných předmětů a výchov, vychovatel školní družiny a školního klubu, výchovný poradce, školní speciální pedagog a psycholog.

Ředitel školy určí nově nastupujícímu asistentu pedagoga supervizora, zkušeného týmového kolegu, který během školního roku průběžně zabezpečí jeho metodické vedení. **Metodická podpora** poskytovaná asistentům pedagoga je zaměřena individuálně zejména na tyto oblasti:

- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy, školní řád,
- základní orientace v rámcovém a školním vzdělávacím programu, v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech,
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – individuální možnosti a schopnosti žáka,
- individuální vzdělávací plán (IVP), průběžná realizace a hodnocení,
- dokumentace žáka, školní matrika, portfolio,
- speciální přístupy a metody práce,
- schopnost řešit běžné vzdělávací a výchovné problémy,
- přiměřené průběžné a závěrečné hodnocení žáka,
- vhodné formy spolupráce s rodinou žáka,

- spolupráce s týmem dalších odborníků ve vztahu k dítěti/žáku/studentu vhodně zvolené téma samostudia a celoživotního učení. (Teplá, Felcmanová, 2018)

Jíšová (2012) uvádí, že systém metodické podpory asistentů pedagoga není dosud rozpracován a pro budoucnost stále potřebnějších asistentů pedagoga je jeho zpracování další výzvou. V současné době jsou dostupné čtyři úrovně metodické podpory pro asistenty pedagoga:

- a) spolupráce v rámci **školního poradenského pracoviště** (výchovný poradce, metodik prevence, psycholog, speciální pedagog a ostatní pedagogičtí pracovníci školy)
- b) spolupráce se **školskými poradenskými zařízeními**, tj. se speciálním pedagogickým centrem a pedagogicko psychologickou poradnou
- c) spolupráce se střediskem výchovné péče, případně **s dalšími organizacemi** poskytujícími žákům a jejich rodinám podporu a pomoc
- d) prohlubování a **rozšiřování znalostí asistentů pedagoga** po absolvování základního kurzu formou dalšího vzdělávání, které připravují a nabízejí organizace v jednotlivých regionech. (Bařinková, Čalová, 2012)

Podle Z. Němce (2014) patří mezi cíle a oblasti metodické podpory především:

- pomoc s orientací ve vzdělávacím systému obecně i ve vzdělávacích procesech probíhajících v konkrétní škole;
- podpora v poznávání a interpretaci vzdělávacích potřeb žáků;
- zprostředkování informací o obsahu výuky a vyučovacích předmětů;
- zprostředkování informací od jiných asistentů a učitelů;
- poskytnutí psychické podpory při výkonu profese.

Mezi metodické činnosti **školního poradenského zařízení** podle M. Teplé a H. Šmejkalové (2007) patří:

- organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku;
- základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech a v obsahu vzdělávání jednotlivých předmětů;
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- využití vhodných didaktických a kompenzačních pomůcek.

Metodická podpora **školního poradenského zařízení** se nejčastěji týká spolupráce na přípravě a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka (Hanák, Michalík, 2011).

Podle analýzy odborného týmu Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2013 by měla být **metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga** zaměřena kromě výše zmiňovaných oblastí i na speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka a vhodné formy spolupráce s rodinou žáka.

Metodická podpora formou **intervence speciálního poradenského centra** se zaměřuje především na potřeby asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive ke spolupráci s rodinou žáka. Metodická podpora nepokrývá témata nastavení spolupráce a komunikace s třídním učitelem a rozdělení organizace práce tak, aby se i učitel mohl věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a asistent pedagoga pracoval se zbytkem třídy, natož působení asistenta pedagoga směrem k celé třídě a jeho začlenění do pedagogického sboru.

Další příležitost metodické podpory školám, resp. asistentům pedagoga vytvářejí neziskové organizace, které nejprve nabízely kurzy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a postupem času i podporu v oblasti metodického vedení. Oproti metodické podpoře zajišťované školskými poradenskými zařízeními jsou zde mnohem více akcentovány oblasti mezilidské komunikace, kompetence spojené s pedagogickou diagnostikou, podpora sdílení zkušeností mezi učiteli a asistenty pedagoga a konečně i psychická podpora, kterou náročná profese asistenta pedagoga vyžaduje.

RYTMUS – OD KLIENTA K OBČANOVĚ, O. P. S.

Jednou z tradičních organizací, která se zabývá podporou inkluzivního vzdělávání a ve své nabídce má i metodické vedení asistentů pedagoga, je obecně prospěšná společnost Rytmus. Cílem této společnosti je umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se začleňovat

do běžného prostředí – v práci, ve škole i v místě bydliště.

Rytmus, o.p.s [online]. [cit. 2019-08-01]. Dostupné: <http://www.rytmus.org/>

NOVÁ ŠKOLA, O. P. S.

Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace,

kteřá od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže.

Nová škola nabízí velké množství aktivit žákům a studentům, školám, dobrovolníkům a konečně i asistentům pedagoga.

Nová škola, o.p.s [online]. [cit. 2019-08-01]. Dostupné: <http://www.novaskolaops.cz/>

META, O. P. S.

Společnost META od roku 2004 aktivně přispívá k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.

Mezi metodické materiály, které META vytvořila, patří:

- Hledá se dvojjazyčný asistent.
- Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ.
- Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení.
- Nejste na to sami – Asistent pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Metodika práce s žákem s OMJ.
- Jaká je škola u mě doma.

Náplní metodického vedení je sdílení zkušeností. Mezi nejčastější témata patří spolupráce s učiteli, vyjasňování kompetencí, možnosti jazykové podpory ve třídě i mimo ni, motivace a školní úspěšnost žáků a spolupráce s rodiči.

Meta, společnost pro příležitosti mladých migrantů [online]. [cit. 2019-08-01]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>

Možnosti metodické podpory asistentů pedagoga školním speciálním pedagogem

Na základě **výstupů z výzkumu v rámci projektu RAMPS VIP III**, lze charakterizovat, jak může speciální pedagog podpořit asistenta pedagoga v jeho práci. Na jeho práci lze nahlížet jako na „prodlouženou ruku“ školního speciálního pedagoga, pomocí které se realizují efektivní podpůrná opatření ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve prospěch žáků ve třídě obecně.

Seznámení se, se speciálními vzdělávacími potřebami identifikovaného žáka. Školní speciální pedagog pro to využívá všech dosavadních přístupných zdrojů.

Provádí analýzu dosavadních odborných zpráv a doporučení, především ze strany školních poradenských zařízení (PPP, SPC), **analýzu dostupných prací žáka**, vlastní **pozorování** žáka ve třídě i mimo ni, využití **zkušeností rodiny žáka** s funkční podporou, i vlastní **individuální diagnostické vyšetření** žáka.

Může realizovat konzultace s asistentem pedagoga, jejichž cílem je seznámit ho dostupnou formou s výstupy z dosavadního šetření a formulovat první vzdělávací potřeby a **konkrétní možnosti podpory** ze strany asistenta pedagoga. Musíme si být vědomi, že asistenti pedagoga jsou velice **různorodou skupinou s různou úrovní odborných znalostí a zkušeností**.

Je pravděpodobné, že schůzky s tímto cílem se bude účastnit i třídní učitel, který bude reflektovat své dosavadní zkušenosti s žákem a možnosti jeho podpory z pozice asistenta pedagoga. Úkolem školního speciálního pedagoga je vytvořit prostor pro první **formulování kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga**, protože jejich vyjasňování, zpřesňování přispívá k dobrému pracovnímu vztahu mezi nimi.

Dalším účinným nástrojem, na základě, kterého může školní speciální pedagog lépe cílit metodickou podporu asistentovi pedagoga, je **pozorování ve třídě**.²⁶ V rámci tohoto pozorování se školní speciální pedagog může soustředit na konkrétní zakázku, kterou má od učitele nebo asistenta pedagoga, nebo provést celkové pozorování.

V rámci rozboru se věnujeme pozici asistenta pedagoga vzhledem k žákovi. Má zajištěny dobré podmínky pro svoji práci?

Další oblastí rozboru je **způsob komunikace**, jehož základním prvkem je pozorování, sledování žáka. Můžeme analyzovat jeho kvalitu a též si všítat, zda je asistent pedagoga zaměřen pouze na žáka, či zvládne rozdělovat pozornost na dění ve třídě (práci ostatních žáků, práci učitele), a zda dokáže zprostředkovat toto dění samotnému žákovi.

Další oblastí rozboru jsou činnosti asistenta pedagoga ve vyučovací hodině, které můžeme již vnímat ve smyslu **realizace speciálních vzdělávacích potřeb identifikovaného žáka**, které se nesou v duchu individualizace výuky. Můžeme pozorovat, zda např. asistent pedagoga podporuje koncentraci pozornosti, navrácí žáka zpět k činnosti, podporuje samostatnost žáka, motivuje, individualizuje výklad,

²⁶ Záznamový arch pro pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě je uveden v příloze

poskytuje pevné vedení, pracuje s pravidly, podporuje žáka při manipulaci s pomůckami, dává častější zpětnou vazbu, pracuje se změnou tempa, koriguje chování včetně nabídky alternativy, podporuje v přechodových časech, strukturuje činnosti, používá názorné demonstrační praktiky, krokuje, poskytuje prostor pro krátkou relaxaci žáka, chrání žáka samotného či ostatní před afektivním chováním, realizuje se žákem odlišnou práci od zbytku třídy, apod. Další sledovanou oblastí je **využívání pomůcek – používání** různých přehledů učiva, tabulek, schémat, dále názorně-manipulačních pomůcek, multisenzorických pomůcek, PC, tabletů, notebooků. Pro školního speciálního pedagoga je důležité všimnout si, zda jsou pomůcky využívány efektivně, cíleně, či nejsou zbytečně nadužívány. Často konzultovaným tématem budou nejenom formy podpory žáka, ale zejména **míra podpory**. Cílem je najít jakýsi pomyslný střed, kdy je žákovi poskytována podpora na takové úrovni, aby mohl zvládnout stanovené cíle vzdělávání, ale nebyl přetěžován či opakovaně vystavován neúměrnému tlaku, případně neúspěchu. A zároveň, aby žák nebyl zbaven možnosti pěstovat vlastní úsilí a zvládat případný neúspěch. Školní speciální pedagog pak asistentovi pedagoga doporučuje konkrétní postupy práce při **individuálním vyučování**. Měl by také podporovat asistenta v tom, aby tuto formu vzdělávání neprotahoval nad dobu nezbytně nutnou. Školní speciální pedagog řeší s asistentem pedagoga především míru jeho aktivity **v čase přestávky**, která samozřejmě z větší části závisí na potřebách identifikovaného žáka. V některých případech je však lépe ustoupit do pozadí a ponechat žákovi prostor pro běžné kontakty se spolužáky, případně k těmto kontaktům pouze lehce dopomoci. Školní speciální pedagog by měl společně s asistentem pedagoga a učitelem hledat **možnosti alespoň minimálního odpočinku**, aby mohl asistent dále pokračovat v odborné činnosti. (Mrázková, Kucharská, 2014)

2.4 Standard práce asistenta pedagoga

Jak již bylo řečeno v předchozím textu, pracovní pozice asistenta pedagoga byla ustavena od roku 2005 zněním zákona č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a kvalifikační předpoklady pro výkon této profesní pozice přinesl zákon o pedagogických pracovnících zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících,

ve znění pozdějších předpisů.

Kolektiv autorů Standardu práce asistenta pedagoga uvádí, že **za vznikem materiálu stojí neexistence jednotných pravidel zřizování pozice asistenta pedagoga, neexistence systému jeho metodického vedení a konečně i neexistence obecně přijímaných standardů jeho činnosti**, zejména nepochopení role a místa asistenta pedagoga v kolektivu pedagogických pracovníků. Nejednotnost činnosti asistentů pedagoga pak ve výsledku dopadá na žáky ve třídách, v nichž asistent působí.

Standard práce asistenta pedagoga²⁷ řeší základní otázky existence této profesní skupiny pedagogických pracovníků. Stanoví základní cíle a zásady jeho působení v českých školách. Popisuje potřebný organizační a legislativně právní rámec jeho vzdělávání a navrhuje potřebný rámec dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Podrobně řeší organizačně správní aspekty ustavení této profesní pozice ve školách, základní normativní pravidla výkonu jeho činnosti. Dále Standard asistenta pedagoga stanoví zásadní předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga. Mezi nimi kvalifikační, osobnostní předpoklady a zejména kompetence a dovednosti, které jsou nezbytným předpokladem pro možnost hodnocení kvality výkonu jeho činnosti. Samostatná kapitola standardu řeší postavení asistenta pedagoga v týmu pedagogických pracovníků, jeho místo, vztahy k rozhodujícím účastníkům vzdělávacího procesu. Rovněž řeší i rámec pro hodnocení a sebehodnocení asistentů pedagoga, návrh modelu jejich metodického vedení a prostor pro supervizi jejich činnosti.

Standard práce asistenta pedagoga vytvořili autoři s přesvědčením, že přispěje k lepšímu chápání role této skupiny pedagogických pracovníků v české vzdělávací soustavě. Chápe ho jako normu a zároveň jako otevřený, vyvíjející se fenomén ponechávající prostor pro inovace. Existence Standardu práce by měla přispět k výraznější profesionalizaci asistentů pedagoga. Nejednotnost výkonu této důležité pozice mezi pedagogickými pracovníky totiž ohrožuje efektivitu vynakládaných prostředků, což není v zájmu MŠMT, žáků ani škol. (Morávková, Vejrochová, 2015)

²⁷ Dokument Standard práce asistenta pedagoga je výstupem projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Práce na textu Standardu probíhaly od podzimu 2013 do podzimu 2014 a ve školním roce 2014/2015 byl dokument ověřen v síti metodického vedení asistentů pedagoga. Více o projektu bylo pojednáno v první kapitole: Výzkum ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání

V současné době, s ohledem na změny v právních předpisech a novou vyhláškou č. 27/2016 Sb. není tento Standard po legislativní stránce zcela aktuální, avšak může sloužit ke sjednocení náhledu na činnosti asistenta pedagoga u nás.

2.5 Výzkumy týkající se asistenta pedagoga

V této kapitole uvedeme poznatky z projektu **RAMPS-VIP III** ²⁸, jehož cílem bylo výzkumné šetření, které mělo **příspěť k metodické podpoře asistentů pedagoga ze strany školního speciálního pedagoga**. Lze předpokládat, že bez dostatečné metodické podpory asistentů pedagoga, nelze dosahovat efektivních cílů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na jejich potřebu speciálně pedagogických přístupů ve výuce a nutnosti spolupráce s různými aktéry školní komunity.

Výstupem šetření je **Metodická zpráva projektu RAMPS-VIP III** ²⁹. Šetření bylo realizováno školními speciálními pedagogy v průběhu roku 2013, a to ve školách, kde působí asistenti pedagoga.

Metodou pozorování v hodinách a rozhovory s asistenty pedagoga byly školními speciálními pedagogy zjišťovány formy a metody práce asistenta pedagoga v hodině i mimo ni a jejich potřeby podpory a spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště. Provedeno bylo 111 pozorování, s využitím Pozorovacího archu autorek Mrázková, Kucharská (2013), získaná data byla autorkám předávána metodiky školních speciálních pedagogů. Při analýze získaných dat se autorky soustředily na **komunikaci mezi asistentem pedagoga a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, komunikaci s ostatními žáky a **komunikaci s učitelem**, a to jak v hodině, tak mimo ni. Do analýz vstupují další proměnné, jako je počet dětí ve třídě, typ speciálních vzdělávacích potřeb, profesní vývoj asistenta pedagoga a jeho představy o profesi, podobně jako **spolupráce s rodiči, učiteli i pracovníky školního poradenského pracoviště**.

Data byla získávána pozorováním, dotazníkem a rozhovorem:

²⁸Projekt RAMPS-VIP III je zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps>

²⁹ Konkrétní praktické formy podpory vztahující se k asistentovi na základě výzkumného šetření budou uvedeny ve třetí kapitole, která se věnuje spolupráci, a jsou zaměřeny na vytvoření podmínek pro efektivní práci asistenta

A) **pozorování asistenta pedagoga ve třídě** – zde se jedná většinou o záznam pomocí frekvenčních škál, pouze část má formu otevřených otázek.

B) krátký **dotazník**, který v první části mapuje reflexi školního speciálního pedagoga na práci AP a v druhé části se zaměřuje na údaje a postoje, které školní speciální pedagog získá **rozhovorem** s AP.

Vyhodnocení jednotlivých položek autorky použily k hromadné analýze a následnému **vytváření metodiky pro práci s AP**, pro běžné použití je však vhodné k materiálu přistupovat kvalitativně, tj. nepředpokládat, že nejlepší výsledek je pouze ten s vysokou frekvencí, ale vztahovat pozorovaná zjištění vždy ke konkrétní situaci a potřebám konkrétního žáka a asistenta. (Mrázková, Kucharská a kol., 2013)

Shrnutí 2. kapitoly:

Metodické vedení a podpora asistenta pedagoga zahrnují odborné činnosti, které by měli provádět zkušení pedagogičtí pracovníci školy a školského poradenského zařízení. Metodická podpora je zaměřena na úspěšné zvládnutí povinností asistenta ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, k jeho zákonným zástupcům, k týmu spolupracovníků i dalších odborníků. Ředitel školy by měl k těmto účelům nově nastupujícímu asistentu pedagoga určit supervizora, či zkušeného týmového kolegu. Metodickou podporu v souvislosti s výchovou a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách by měli optimálně poskytovat speciální pedagogové, případně zkušení pedagogové školního poradenského pracoviště, např. školní psycholog.

Metodickou podporu rovněž zajišťují některé neziskové organizace. Ty kladou důraz na oblasti mezilidské komunikace, kompetence spojené s pedagogickou diagnostikou, podporují sdílení zkušeností mezi učiteli a asistenty pedagoga a konečně i poskytují psychologickou podporu, kterou náročná profese asistenta pedagoga vyžaduje. Standard práce asistenta pedagoga stanoví zásadní předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga. Kvalifikační, osobnostní předpoklady a zejména kompetence a dovednosti, jsou totiž nezbytným předpokladem pro možnost hodnocení kvality výkonu jeho činnosti.

3 Asistent pedagoga a spolupráce v inkluzivní škole

Třetí kapitola je zaměřena na oblast **spolupráce asistenta pedagoga s ostatními aktéry v inkluzivní škole**, zejména pak na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem. V úvodu kapitoly jsou popsány osobnostní předpoklady a profesní kompetence asistenta pedagoga a učitele a vymezena možná úskalí jejich spolupráce s cílem vymezení rizik, která při práci asistenta pedagoga vyvstávají. Kapitola rovněž předkládá konkrétní praktické formy podpory vztahující se k asistentovi na základě výzkumného šetření v rámci projektu RAMPS. Jedná se zejména o spolupráci směřující k vytvoření zázemí asistentovi pro jeho efektivní práci při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Osobnostní předpoklady a profesní kompetence pedagoga

Autoři zaujímají k profesionalitě učitelského povolání různé přístupy podle toho, zda se zaměřují na jednotlivé dovednosti ve smyslu pozorovatelných jevů, či upřednostňují komplexní pohled na práci učitele z hlediska provázanosti různých aspektů. K těmto přístupům připojují pohled autora, který je přesvědčen o vlivu emoční inteligence, která teprve odbornost a vědomosti formuje k žádoucím cílům.

Profesní kompetence

V ČR se **klíčové kompetence** staly cílovou kategorií RVP. Jsou formulovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Směřování k rozvoji klíčových kompetencí je obecným trendem v celé Evropě. Jejich výběr a pojetí vycházejí z přijímaných a sdílených hodnot společnosti. Jde o obecné kompetence důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profesi. Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván profesními kompetencemi. (Průcha, 2002).

Spilková (2001) považuje profesní kompetence za „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.

Pro utváření praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především vytvářet **schopnost reflexe pedagogických zkušeností**. Někteří autoři

považují sebereflektivní dovednosti za metakompetenci, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí. (Spilková, 2004; Švec, 1998)

Začala vznikat řada modelů kvalitního učitele. Všechny vycházejí z pojetí, které autor zaujímá k profesionalitě učitelského povolání: **behavioristický/analytický přístup** se snaží o charakteristiku kvalit učitele identifikováním jednotlivých dovedností se snahou o popis jejich pozorovatelného projevu. Často se pak může stát, že jsou tyto projevy vytržené z kontextu, čímž se vytrácí jejich smysl a podstata. Naproti tomu **konstruktivistický/holistický přístup** vychází z komplexního pohledu na práci učitele, kterou vnímá jako provázanost různých aspektů a dimenzí mnohdy obtížně pozorovatelných a hodnotitelných.

RVP[online]. [cit. 2019-08-01]. Dostupné : [http:// www.clanky.rvp.cz/clanek/profesni-kompetence-ucitele](http://www.clanky.rvp.cz/clanek/profesni-kompetence-ucitele)

Švec (1999) vytyčuje oblasti rozvoje osobnosti učitele prostřednictvím tří skupin kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická kompetence);
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii;
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence).

Nezvalová (2003) pojímá kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy, a uvádí, že je možné je využít pro učitele všech stupňů škol:

kompetence řídicí:

- plánovat výuku;
- realizovat výuku;
- monitorovat a hodnotit výuku;
- kompetence sebeřídící;
- rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce;
- podílet se na týmové práci;
- kompetence odborné;
- ovládat předměty své aprobace;

- disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru;
- vytvářet hodnotový systém. (Kalhous, Obst, 2009)

Emoční inteligence

Goleman (1997) je přesvědčen, že ani odbornost nebo pouhé vědomosti nejsou pro úspěšnost člověka nejdůležitější, ale to, co nám nejvíce pomáhá, jsou naše obecně lidské schopnosti. A ty nazývá emoční inteligencí, pro kterou se vžila zkratka EQ. Poprvé však tento termín prakticky použili američtí psychologové Peter Salovey a John Mayer a pojmenovali jím emoční vlastnosti důležité pro dosažení úspěchu. Podle Golemana (1997) pak emoční inteligence zahrnuje schopnost vnímat vlastní emoce, umět s nimi zacházet, ovlivňovat je a využít je ve prospěch nějaké věci, optimálního řešení. Zahrnuje ale také empatii, což je schopnost vcítit se do ostatních lidí a dobře se pohybovat v mezilidských vztazích.

Jako základní složky emoční inteligence jsou proto obvykle uváděny následující schopnosti:

- **sebeovládání** – jak člověk zvládá a kontroluje vlastní city,
- **sebeuvědomění** – jak dobře člověk zná sám sebe, své emoce a dokáže korigovat, přizpůsobovat své chování,
- **motivace** – nakolik je člověk schopen využít emočního potenciálu pro dosažení svých cílů,
- **sociální dovednosti** – jak úspěšně dokáže člověk navazovat a udržovat mezilidské a společenské vztahy,
- **empatie** – nakolik dokáže člověk vnímat emoce druhých lidí a v souladu s nimi upravovat vlastní chování k nim.

Emoční inteligence se dotýká naší osobnosti a ovlivňuje charakter každého z nás vůči sobě samému, ale i vůči druhým. Schopnosti a dovednosti, které jsou z etického hlediska důležité vůči vlastní osobě:

- cit pro vlastní emoce a objektivní hodnocení jejich dopadu;
- reálné sebehodnocení, uvědomění si vlastních kladů a záporů, znalost a respektování hranic;
- sebedůvěra, sebejistota, vědomí vlastní ceny, možností a schopností;
- spolehlivost, schopnost dodržovat základní pravidla slušnosti;

- svědomitost, schopnost nést odpovědnost;
- přizpůsobivost, schopnost adekvátně reagovat na změny;
- schopnost dobře přijímat nové nápady a informace a sám s nimi přicházet;
- loajalita, schopnost ztotožnit se se záměry, cíli druhých, skupiny;
- iniciativa, aktivita;
- optimismus, vytrvalost, ochota překonávat překážky, schopnost odložit vlastní uspokojení;
- spravedlnost;

Vůči okolí a druhým lidem:

- empatie, pochopení a správný odhad potřeb a zájmů druhého;
- pochopení druhých, citlivý a správný odhad pocitů druhého schopnost povzbudit druhého, podpořit jeho schopnosti;
- jasná a přesvědčivá komunikace;
- schopnost ovlivňovat druhé, volit správné způsoby;
- schopnost získat ostatní pro svoje nápady, cíle, záměry, umět je vést, řídit;
- ochota a aktivita k zavádění změn prospěšných společenství;
- zvládání a řešení konfliktů, dovednost ve vyjednávání, řešení sporů;
- schopnost spolupracovat a aktivně se podílet na práci v týmu.

Kultivace osobnosti a osobní rozvoj by měl být celoživotní program každého člověka. Je pravděpodobné, že ke standardnímu vzdělání bude neodmyslitelně patřit i vštěpování základních lidských ctností, jako je sebeovládání, empatie, sebeuvědomění a umění naslouchat, řešit konflikty a spolupracovat. (Goleman, 1997)

3.2 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

3.2.1 Předpoklady spolupráce asistenta pedagoga s učiteli

Horáčková ve své metodice práce asistenta pedagoga uvádí desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli:

1. **Pozitivní postoj** asistenta pedagoga i učitelů k inkluzi a integraci jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2. Učitel si uvědomuje **potřebu přítomnosti asistenta pedagoga** ve výuce a nevnímá ho jako cizorodý a rušivý prvek.
3. Role asistenta je jasně vymezena a komunikována v trojúhelníku **vedení školy – učitel – asistent**.
4. Asistent pedagoga a učitelé mají v týdenním rozvrhu vyhrazený **čas pro společné přípravy a konzultace**.
5. Asistent pedagoga by se měl **zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad**, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku.
6. Zásadní roli hrají pochopitelně i **osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele**, jejich komunikační dovednosti, a především dobrá vůle.
7. Asistent je **prostředkem pomoci a partnerem**
8. Pro vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je přínosné, pokud se učitel **vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka**.
9. Učitel by měl dokázat **najít správnou míru „zviditelnění“ asistenta pedagoga a jeho zapojení do výuky**.
10. Asistent pedagoga by měl být seznámen se **zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka**.

[online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

Podceňována nesmí být **informovanost rodičů** třídy, ve které asistent pedagoga působí. To vyžaduje od vedení školy a třídního učitele vysokou míru taktu, aby navodil atmosféru důvěry, nezbytnou pro otevřenou spolupráci. Velké úsilí je potřeba věnovat **přípravě třídního kolektivu**. Funkce asistenta pedagoga vyžaduje také vyřešení jeho **oslovování ve třídě**. Nevyjasněné oslovování se může stát překážkou komunikace ve třídě, neboť žáci se často raději vyhnou komunikaci s člověkem, u něhož tápou již v oslovení. Podceňovány jsou také běžné každodenní **podmínky práce** asistenta pedagoga, což začíná již podmínkami prostorovými, asistent nemá vyčleněné důstojné místo na svou přípravu, shromažďování či výrobu pomůcek, individuální práci se žákem apod. Nezbytné je ošetření metodické podpory asistenta pedagoga a jeho začlenění do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Mrázková, Kucharská a kol., 2014)

3.2.2 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele při hodnocení žáků

Za důležitou oblast podpory motivace žáků je možné považovat hodnocení, neboť poskytuje zpětnou vazbu poskytující informace o míře plnění stanovených cílů vzdělávání. Domnívám se, že důležitý je **interaktivní charakter zpětné vazby**, neboť příčiny chyb, které dítěte udělalo, lze zjistit v **rozhovoru s ním**. Pokud je vedený v atmosféře bezpečí a důvěry umožní zjistit příčiny případného neúspěchu a nabídnout rady, jak jim předejít. V této oblasti se rovněž otevírá prostor pro spolupráci učitele a asistenta, což může mít pozitivní vliv na podporu motivace k učení u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podíl asistenta pedagoga na hodnocení žáka umožňuje především formativní hodnocení, které je obrazem individuálního pokroku žáka, nikoliv výrazem poměrování jeho výkonu s výkonem žáků intaktních. Formativní hodnocení průběžné, korektivní, zpětnovazební, je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků. Poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Formativní hodnocení má mít dialogický charakter, kdy je možné hodnocenou činnost prodiskutovat, promýšlet a vyměňovat si názory a zkušenosti. V případě, kdy jednotliví učitelé nebo škola jako celek formativní hodnocení nepoužívají, případně se v něm neorientují a nemají vlastní zkušenosti, může asistent pedagoga u konkrétního žáka jeho využívání sám iniciovat. Příkladem formativního hodnocení je **mapa učebního pokroku** a žákovské **portfolio**. Mapa učebního pokroku zachycuje sled kroků, kterými žák při ovládnutí daného předmětu prochází. Takové mapy učebního pokroku vytvářejí sami učitelé spolu s asistenty. (Looney, 2011)

V zahraničních školách se s **formativním hodnocením** a počátky portfolií setkáváme od počátku 70. let 20. století. Dnes už se nejedná o výjimky ani v českých školách, některé se formativnímu hodnocení a práci s portfoliem žáka věnují již dvě desetiletí. Základní překážkou tak zůstává celková administrativní přetíženost učitelů a vysoký počet žáků ve třídách, které učitelům berou ochotu a sílu věnovat se různým formám hodnocení. V takových případech může být důvodem posunu právě přítomnost asistenta pedagoga. Tak se můžeme i na českých školách, především díky individuálnímu entuziasmu učitelů a asistentů, setkat s různými druhy portfolií. (Looney, 2011)

V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se formativní hodnocení stává i nástrojem diagnostickým, a může tak učitelé a odborným pracovníkům pomoci odhalit původ řady potíží a problémů žáka. Mapa učebního pokroku klade pochopitelně vyšší nároky na přípravu než tradiční způsoby hodnocení, proto bude při jejím využívání spolupráce a pomoc asistenta pedagoga nezbytná a neocenitelná. Asistent může dle pokynů učitele samostatně mapy učebního pokroku vytvářet, případně přicházet s nápady na grafické zpracování přiměřené úrovni a zájmům žáka. (Horáčková, 2015)

Mitchell (2008) ve své publikaci uvádí **strategie výuky**, u kterých byl výzkumy prokázán pozitivní vliv na vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autor mezi tyto strategie např. řadí **kooperativní učení, rozvoj kognitivních a metakognitivních strategií a formativní hodnocení**. (Mitchell, 2008)

Starý (2006) uvádí a blíže popisuje šest základních oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení: **podporující prostředí, zpětná vazba, učební cíle, výukové strategie, hodnotící postupy a aktivní učení**. Základním pilířem formativního hodnocení je zpětná vazba poskytující informace o míře plnění stanovených cílů vzdělávání. Vždy volíme takový způsob zpětné vazby, o kterém bezpečně víme, že umožní zapojení žáka. Důležitý je právě **interaktivní charakter zpětné vazby**, neboť příčiny chyb, které dítěte udělalo, často **zjistíme až v rozhovoru** s ním.

Hattie se ve své výzkumné studii zabýval **mírou vlivu jednotlivých aktérů na dosahované výsledky vzdělávání**. Dle závěrů této studie je vliv samotného žáka odhadován na 50 %. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je uvedeno, že vliv samotných žáků je ještě vyšší. Učitelům je přisuzován třicetiprocentní, tedy druhý nejvyšší, vliv na výkon žáků. Takto vysoký vliv je uváděn pouze **za předpokladu, že učitel využívá efektivní strategie učení**. Vliv školy jako instituce (v čele s ředitelem školy) je stanoven na 5 až 10 %. Obdobně je tomu i u vlivu vrstevníků a velmi překvapivě i u vlivu rodinného prostředí. (Mitchell, 2008)

3.2.3 Klima třídy

Klima třídy má významný podíl na motivaci žáků k učení a vzdělávání obecně. Učitel a asistent mohou pozitivně ovlivňovat klima třídy budováním bezpečného

prostředí, podporováním spolupráce žáků začleňovaných i intaktních, osobním nasazením a příkladem chuti do práce, otevřenosti, naslouchání apod.

Zásadním faktorem ovlivňujícím průběh a výsledky vzdělávacího procesu je především **prostředí**, v němž je realizován, tedy školní kolektiv. Klima třídy je dlouhodobá konstelace³⁰ sociálně-psychologických jevů typická pro danou školní třídu, tedy kolektiv vrstevníků, včetně učitele či učitelů. Podílejí se na něm všichni žáci, všichni vyučující dané třídy a součástí je přirozeně i asistent pedagoga.

Rodiče volí začlenění dítěte do školy právě proto, že mu chtějí dopřát možnost stát se rovnocenným v běžné populaci. To klade velké nároky nejen na osobnost asistenta pedagoga, ale také na vedení školy a celý pedagogický sbor.

3.2.4 Sebehodnocení

Sebehodnocení slouží jako vhodný nástroj ke zkvalitňování práce a týmové spolupráce. Učitel i asistent pedagoga by měli opakovaně reflektovat, zda odlišnosti žáků v rámci třídy vnímají jako příležitost pro šíření myšlenky vzájemného obohacování.

Vhodným nástrojem pro další rozvoj, zkvalitňování práce a spolupráci slouží sebehodnocení. Pokud člověk dosahuje stanovených cílů, sám sebe si více cení, zvyšuje se jeho sebeocenění. Stejně tak platí, že lidé, kteří mohou realizovat svoje představy, mají větší sebedůvěru. Právě seberealizace stojí v Maslowově pyramidě lidských potřeb na nejvyšším stupni. **Seberealizující se pracovník je v zaměstnání pro organizaci ideální.**

[online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html>

Sebereflexe je uvědomění si svých zkušeností, pedagogických poznatků, způsobů řešení pedagogických situací a srovnání tohoto sebepohledu, s pohledy jiných osob a se svým ideálním „*Já*.. „*Je to vnitřní dialog, který vedeme se sebou.*“ (Švec, 1995, s. 31)

Sebehodnocení pracovníka může zahrnovat hodnocení:

- jeho silných stránek;

³⁰ Atmosféra třídy je oproti klimatu krátkodobým jevem, přímo závislým na okamžitém nastavení kolektivu. Podléhá neustálým změnám v průběhu dne, vyučovací hodiny, přestávky nebo školní akce

- jeho slabých stránek;
- jeho cílů, které si stanovil, zda je splnil;
- jeho plánů v dalším vzdělávání;
- toho, co ho na jeho práci baví;
- jeho největších úspěchů v poslední době;
- toho, co se mu nedařilo a proč;
- toho, co mu ztěžuje práci;
- toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti;
- jeho sebevzdělávání (samostudia).

Bezproblémová **spolupráce asistenta pedagoga s učitelem** je základním stavebním kamenem jeho práce. Podmínky spolupráce v mateřských, základních a středních školách se velmi liší. V mateřské škole a na prvním stupni základní školy spolupracuje asistent pedagoga s jedním učitelem nebo minimálním počtem učitelů. Komunikace s malým počtem osob je tak mnohem snadnější. Účastníci výchovně-vzdělávacího procesu se mohou lépe poznat a efektivněji koordinovat spolupráci. (Teplá, 2018)

Na **druhém stupni základní školy**, případně nižším stupni víceletého gymnázia, vstupuje do života žáka větší počet učitelů, a asistent se tak stává spolu s třídním učitelem **koordinujícím článkem systému**. Problematické bývá navázání funkčních kontaktů se všemi vyučujícími a s vedením větší školy. Kromě asistentů pedagoga s pedagogickým nebo sociálně-právním vzděláním se na středních školách uplatňují i asistenti s původně odborným vzděláním, kteří jsou schopni poskytovat žákům efektivní pomoc v odborných předmětech. (Teplá, 2018)

3.3 Spolupráce asistenta pedagoga a školní poradenského pracoviště

Pro účely této práce uvádím konkrétní praktickou formu podpory, kterou poskytují školní speciální pedagogové asistentům pedagoga na základě výzkumného šetření v rámci, již zmiňovaného projektu RAMPS-VIP III. Jedná se zejména o spolupráci směřující k vytvoření zázemí asistentovi pro jeho efektivní práci při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vychází se z předpokladu, že asistenti pedagoga potřebují pro svoji specifickou práci ve škole servis, který bude ve svém důsledku napomáhat ke zvyšování jejich

odborných kompetencí, a také pomůže vytvořit komfortní prostředí pro sdílení pracovních situací asistentů pedagoga. Školní speciální pedagogové jmenovali jako formy podpory asistentům pedagoga především **pravidelné a nepravidelné konzultace**, dále pak **pozorování v hodině**. Školní speciální pedagog někdy zprostředkovává **AP náslehy v jiných hodinách**, kde působí jiný asistent pedagoga. **Pozorování práce asistenta pedagoga** přímo ve třídě může být velmi účinným nástrojem pro jeho pozdější metodickou podporu ze strany školního speciálního pedagoga. Z tohoto pohledu se jeví údaj, že pozorování ve třídách realizuje 16 % speciálních pedagogů, jako poměrně nízký. K diskusi zůstává důvod tohoto nízkého výsledku. Může hrát roli obava, že přítomnost školního speciálního pedagoga ve třídě asistenta pedagoga zúzkostní, bude jí vnímat jako kontrolní až represivní nebo na druhé straně k návštěvě ve třídě nejsou aktuálně důvody, zpětná vazba na práci asistenta pedagoga je pozitivní. Důvodem může být také pracovní zaneprázdněnost asistenta pedagoga jinými úkoly. (Jana Mrázková, Anna Kucharská a kol., 2014)

Nejčastějším obsahem **konzultací** školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga je způsob práce se žákem, obsah vzdělávání, možnosti zapojení žáka v kolektivu a v učebním procesu, způsoby hodnocení, motivace, využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra samostatnosti žáka (míra kompenzace), dále pak proškolení v reedukaci, seznámení s diagnózou žáka, doporučení odborné literatury ke samostudiu, doporučení odborných kurzů, předávání zkušeností, sdílení, analýza IVP, konzultace zpráv ze ŠPZ, kontrola zadaných úkolů, plnění pracovní náplně AP, společná sumarizace informací, vzájemná zpětná vazba, krizová intervence, vzdělávací potřeby identifikovaného žáka a ostatních žáků ve třídě. Překvapivě školní speciální pedagogové **neuváděli konzultace ke spolupráci s učitelem**, přestože jak asistenti pedagoga, tak školní speciální pedagogové poukazovali na časté, možné riziko napjatých vztahů mezi oběma. Formy konzultací jsou přesto z největší části zaměřené na samotného žáka, minimálně pak na potřeby samotného asistenta pedagoga či na jeho vztahování se k učitelům či rodičům žáka. **Vytvoření prostoru pro konzultace na téma asistent pedagoga – učitel** tak zůstává velkou výzvou pro školní speciální pedagogy. (Mrázková, Kucharská a kol., 2014)

3.4 Úskalí práce asistenta pedagoga

Škola zahrnuje mnoho personálních a komunikačních rovin (žáci, pedagogové, rodiče, provozní zaměstnanci, další osoby). Ve všech těchto rovinách se naplno a spontánně projevují osobnostní kvality asistenta pedagoga. Asistent pedagoga často nebývá připraven na možné problémy a rizika, nemůže se jim tak snažit předcházet a čelit. Hrozí tedy nebezpečí vzniku nedorozumění a konfliktů na různých úrovních komunikace a tyto ve svém důsledku brání úspěšné činnosti asistenta pedagoga.

3.4.1 Rizika v různorodých komunikačních rovinách

Analýzu personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů vytvořil kolektiv autorů Univerzity Palackého v Olomouci, přičemž Horáčková (2015) tato rizika vymezila ve své Metodice práce asistenta pedagoga.

RIZIKA NA ÚROVNI ASISTENT PEDAGOGA – VEDENÍ ŠKOLY

Mezi nejčastější chyby patří již nepromyšlený výběr asistenta pedagoga. Funkce je bohužel často vnímána jako neplnohodnotná a výběr podléhá mínění, že na ni stačí každý, což souvisí především s jejím finančním ohodnocením. Jejich formální připravenost se zvyšuje, a to umožňuje školám vést si databázi zájemců a nepodceňovat výběrové řízení na uvolněnou nebo nově zaváděnou pozici. **Pečlivou personální práci** lze předejít i nežádoucí fluktuaci v asistentenské pozici, kde časté střídání a krátkodobé působení není žádoucí. Absence perspektivy zákonitě nemotivuje ani samotného asistenta, stejně jako kteréhokoliv jiného pedagogického pracovníka. K nekoncepční personální práci patří také nepromyšlené obsazení třídy jak z hlediska žáků, tak z hlediska jednotlivých vyučujících a třídního učitele. Ne každý učitel je připraven na to mít ve třídě integrovaného žáka a vůbec respektovat individualitu a jakékoliv potřeby, natož speciální. Stejně tak není připraven na přítomnost další dospělé osoby ve třídě. V takovém případě je prozíravější a pro integraci funkčnější provést personální změnu v obsazení třídy než diktovat učiteli něco, co nemůže splnit. Uvedení asistenta pedagoga do jeho pracovní pozice a představení pedagogickému sboru tak nesmí být formální či úplně opomenuté, naopak je nezbytné stanovit kompetence a roviny spolupráce všech členů sboru. (Kolektiv autorů, 2011 in Horáčková, 2015)

RIZIKA NA ÚROVNI ASISTENT PEDAGOGA – ŽÁK

Největším rizikem je opět podcenění **výběru asistenta pedagoga**. Někdy je ve snaze vyhovět rodičům žáka nabídnuta tato funkce přímo rodiči nebo jinému blízkému příbuznému. To, co vypadá na první pohled jako ideální řešení, může vytvářet podmínky pro značné množství problémů. Nezbytnou podmínkou dobrého vztahu a autority asistenta pedagoga je nastavení pravidel a hranic **komunikace a spolupráce jak se samotným integrovaným žákem, tak s dalšími žáky třídy**. (Kolektiv autorů, 2011 in Horáčková, 2015)

Asistent pedagoga by měl být obdařen uměním motivovat žáka, cílem jeho práce není přebírat za žáka povinnosti, připravovat a nosit mu pomůcky, pokud to nespadá přímo do speciálních potřeb žáka (tělesné postižení, omezená orientace apod.), nebo za něj dokonce vypracovávat úkoly. Sám asistent musí dokázat žáka zaujmout, improvizovat podle momentálního nastavení a situace a nesmí se nechat vyprovokovat ke zkratovitému jednání. Asistent pedagoga musí klást na žáka přiměřené požadavky a dokázat zohlednit např. oprávněné výkyvy nálad či snazší unavitelnost a kompenzovat je vhodným zařazením přestávek či změnou prostředí. Asistent pedagoga musí mít schopnost empatie, musí si zachovat nadhled nad věcí, viditelné litování žáka a jiné přehnané reakce jsou kontraproduktivní stejně tak jako přebírání úkolů žáka na sebe.

K rozvíjení **pozitivní vzájemné komunikace se žákem se speciálními potřebami** může přispět naplňování těchto pravidel, vždy s ohledem na druh a rozsah individuálních potřeb:

- Postoj žákům se speciálními potřebami adekvátně jejich věku a vyspělosti, u starších žáků tedy spíše jako k dospělému partnerovi než k malému dítěti.
- Nenabízet přehnanou nevyžádanou pomoc a podporu (např. nošení a přípravu pomůcek, pokud to druh a rozsah potřeb žáka přímo nevyžaduje apod.), nepřebírat za žáka povinnosti a úkoly.
- Věnovat v počátku spolupráce dostatek času a úsilí vzájemnému poznání, vytvořit pocit bezpečí a vzájemné důvěry.
- Naslouchat žákovi a evidovat i neverbální sdělení, jeho vlastní projev přerušovat pouze účelně a citlivě. (Kolektiv autorů, 2011 in Horáčková, 2015)

RIZIKA NA ÚROVNI ASISTENT PEDAGOGA – PEDAGOGICKÝ SBOR ŠKOLY

Činnost asistenta pedagoga zastřešuje třídní učitel, výchovný poradce, případně speciální pedagog nebo školní psycholog, pokud ve škole působí. Asistent pedagoga tak musí být schopen komunikace s nimi a akceptovat jejich názory. Všichni jsou tak nedílnou součástí sociálního klimatu třídy i školy a podílejí se na pozitivní atmosféře třídy, která je pro úspěšné vzdělávání nezbytná. Často se stává, že asistent pedagoga je v oblasti inkluze, integrace či speciální pedagogiky vzdělán a připraven více než učitelé. Pak je důležité, aby asistent uměl své znalosti a zkušenosti vhodně nabídnout a učitelé je naopak dokázali přijmout. Necitlivé prosazování jedné či druhé strany může být rizikem konfrontace a blokády vzájemné spolupráce. Rizikem je také nesprávná interpretace a pochopení vztahu učitele jako řídicího subjektu, které mohou vést k degradaci asistenta a zneužívání k činnostem, které nejsou obsaženy v náplni jeho práce. Asistent pedagoga musí být vnímán jako plnohodnotný člen týmu, nikoliv jako funkce vedlejší a podřadná. Do sporu či konfliktu na jakékoliv úrovni komunikace nesmí být vtahováni žáci, rodiče, ani ostatní členové pedagogického sboru, **pouze vedení školy či výchovný poradce, školní psycholog či speciální pedagog mohou sehrát roli mediátora**. Všechna tato rizika mohou mít opět kořeny již v zavádění funkce asistenta pedagoga ve škole. Týmová práce, bez které se začlenění žáka v žádném případě neobejde, klade velké nároky na **umění komunikace na všech stranách**. V praxi se bohužel objevují i negativní případy, kdy dochází k takovému rozporu mezi učitelem a asistentem pedagoga, který vede až k zablokování komunikace i předávání nezbytných informací o žákovi a práci. To je důsledkem neprofesionality na obou stranách, a především chyb již v zavádění funkce asistenta pedagoga. Taková skutečnost se pak odrazí i na vztahu asistenta s ostatními žáky třídy. (Kolektiv autorů, 2011 in Horáčková, 2015)

3.4.2 Prevence rizik při činnostech asistenta pedagoga

S vykonáváním činností AP, vyplývajících z pracovní smlouvy, jsou spojena **rizika**, která mohou celou jejich práci v některých případech znepríjemnit. Na některá rizika je **vhodné předem upozornit**. Asistent pedagoga se tak může z jejich výčtu

předem poučit a lépe se připravit na jednání s vedením školy a rodiči.

Bařinková, Čalová a kol. ve své publikaci Spolupráce s asistentem pedagoga vymezily oblasti rizik v práci asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve formě doporučení pro jejich předcházení:

1. Je vhodné vycházet z pracovní smlouvy, ve které je přesně uveden počet hodin přímé a nepřímé práce týdně. Součástí pracovní smlouvy je pracovní náplň, ve které by měly být srozumitelně, podrobně a výstižně vypsány všechny činnosti, které od asistenta v průběhu školního roku se očekávají ve škole i mimo ni, ve výuce i o přestávkách tak, aby nedocházelo k nejasnostem a zbytečným nedorozuměním. (Bařinková, Čalová, 2012)

2. Pokud vedení školy od asistenta pedagoga očekává pomoc při vedení dokumentace žáka, je důležité tuto činnosti přesně vymezit. Asistent pedagoga se může dostat do situace, kdy si ředitel školy např. po několika měsících vyžádá **osobní deník žáka**. Je velmi náročné zpětně zjišťovat, jaké dovednosti žák v jednotlivých hodinách a dnech zvládl dobře, s pomocí a co nezvládl vůbec, jaké úkoly byly zadány pro jeho domácí procvičení, kdy AP jednal s učiteli, s vedením školy, s rodiči, důvod jednání a jeho výsledek, kdy se rodiče obrátili na AP s konkrétními problémy, poznámky o únavě nebo zdravotních potížích žáka ve škole a jejich překonávání, na podávání léků v průběhu vyučování, konzultace AP s odborníky na konkrétní téma aj. Jestliže si AP tuto dokumentaci píše pečlivě a podrobně průběžně každý den, může mu být velmi dobrou pomůckou také při řešení jakýchkoliv nedorozumění s pedagogy, vedením školy nebo rodiči v průběhu školního roku. Několikrát za rok (nejlépe na konci každého čtvrtletí) ve škole mohou probíhat jednání s ředitelem nebo jeho zástupcem, výchovným poradcem/školním metodikem primární prevence, třídním učitelem, asistentem pedagoga a zákonným zástupcem, při kterých se mohou konzultovat otázky typu: „Zvládá žák učivo v rozsahu, který je vymezen v IVP?“ „Jsou navrženy metody práce a způsob vysvětlování učiva pro žáka vyhovující a srozumitelné?“ „Byly speciálně pedagogické a kompenzační pomůcky při zvládnutí zadávaných úkolů správně vybrané?“ „Projevuje se častější únava žáka ve výuce?“ „V kterých předmětech?“ „Jsou zadané úkoly pro domácí přípravu žáka zvládnutelné?“ K zodpovězení těchto otázek mohou být zápisky z deníku žáka velmi přínosné. (Bařinková, Čalová, 2012)

3. AP by měl být seznámen se všemi pomůckami, které jsou při výuce žákovi k dispozici. Je také vhodné, aby na základě tohoto zjištění po dohodě s vyučujícím pedagogem navrhl zakoupení dalších instrumentů, nebo aby se postaral sám o výrobu některých z nich. (Bařinková, Čalová, 2012)

4. Pokud žák pracuje pomalejším tempem a probírané učivo nesouhlasí s učivem celé třídy, asistent pedagoga spoléhá více na své schopnosti a zkušenosti při práci s postiženým nebo sociálně znevýhodněným žákem. Může se stát, že probírané učivo přes všechnu snahu asistenta nezvládá a získávání dovedností žáka může být stále větším problémem. Ne každý asistent je schopen citlivě vnímat a pochopit problém žáka, zařadit jinou vhodně zvolenou metodu práce při vysvětlování nebo následném procvičování konkrétního učiva do výuky nebo používat správně vytvořenou metodiku ve výuce konkrétního předmětu. Na místě je otázka: „Má možnost AP vzniklé problémy s některými odborníky včas konzultovat, aby se potíže žáka neprohlubovaly a jeho motivace k učení se nesnižovala?“ (Bařinková, Čalová, 2012)

5. Jsou asistenti pedagoga, kteří se v průběhu školní práce s integrovanými žáky vypracují ve schopné odborníky, ale z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení odchází na jiná pracovní místa. (Bařinková, Čalová, 2012)

6. Práce AP vyžaduje nejen odborný a lidský přístup k žákům, ke svým kolegům a rodičům, ale také schopnost respektu k citlivým informacím nebo zjištěním z pozorování ve vyučování. Jedná se o mlčenlivost. Všechny citlivé informace by měly zůstat pouze na půdě školy. Nepříjemným situacím je možné částečně zabránit zajištěním vypracování úmluvy o mlčenlivosti, kterou každý asistent pedagoga podepíše s nástupem do zaměstnání společně s pracovní smlouvou. (Bařinková, Čalová, 2012)

3.4.3 Vnitřní a vnější podmínky školy

Práci asistenta pedagoga mohou ovlivňovat vnitřní a vnější podmínky školy, a to kladně i záporně.

Vnitřní podmínky školy:

- spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga při psaní IVP pro žáka se SVP a dostatek informací potřebných pro jeho napsání;

- možnost individuální metodické podpory a poradenství školního speciálního pedagoga;
- nebo psychologa při řešení obtížných výchovně vzdělávacích úkolů asistenta pedagoga s žákem;
- přesvědčivé vysvětlení pedagoga žákům třídy odlišnosti ve vzdělávání a jednání žáka se SVP a umět na ně správně reagovat přiměřeně;
- ochota komunikace mezi asistentem pedagoga, pedagogy a vedením školy při řešení konkrétních problémů;
- finanční zajištění speciálně pedagogických a didaktických pomůcek pro výuku ve škole;
- počet žáků ve třídě a ve škole;
- znalost možností překonávání kulturních a jazykových bariér;
- v případě žáka s postižením bezbariérový vstup do školy a pohyb ve škole v průběhu vyučování a o přestávkách;
- plán DVPP a jeho realizace v průběhu školního roku; (Bařinková, Čalová, 2012)

Vnější podmínky školy:

- ochota spolupráce mezi zákonným zástupcem a pedagogickými pracovníky;
- dobrá komunikace a spolupráce pedagogických pracovníků se školským poradenským pracovištěm (SPC, PPP), zřizovatelem, OSPOD, NNO, Policií ČR. (Bařinková, Čalová a kol., 2012)

Shrnutí 3. kapitoly:

Vytvoření funkčních pracovních týmů ve složení učitel a asistent pedagoga s podporou školního poradenského pracoviště, které by oblast **koordinovalo a metodicky vedlo**, je pro jejich **efektivní práci** při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytné. Jednotliví aktéři, především učitel s asistentem pedagoga by měli být vyzrálými osobnostmi, navíc vybaveni **znalostmi z oblasti speciální pedagogiky, vybavení empatií** a vzdělávání různorodých žáků by měli vnímat jako výhodu. Pravidelné **vyhodnocování** jejich práce by mělo působit jako **přínosná zpětná vazba** pro ně samotné, pro žáky a zákonné zástupce.

Do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být tedy **začlenění všichni aktéři** podílející se na jejich vzdělávání tak, aby se **ztotožnili se stanovenými cíli ve vzdělávání**.

Týmová práce však klade velké nároky na **umění komunikace na všech stranách**. Z tohoto důvodu je nutné předcházet rizikům v podobě zablokované komunikace, kterou mohou způsobit případné rozpory zejména mezi učitelem a asistentem pedagoga. Takové situaci je nutné předcházet a rizika eliminovat již při zavádění funkce asistenta pedagoga a při sestavování pracovních týmů.

Pouze soulad mezi jednotlivými účastníky by měl vést k prohlubování spolupráce a důvěry v rámci vzdělávacího prostředí. Především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by měl zajistit pozitivní klima, přehlednost, strukturu a pozitivní motivaci.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

Empirickou část tvoří kvalitativní výzkumné šetření zaměřené na asistenta pedagoga a ostatní aktéry inkluzivního vzdělávání na dvou základních školách v Jičíně. Výzkum je v rámci kvalitativního přístupu plánován jako případová studie, přičemž jedna škola bude představovat jeden případ. Kvalitativní sběr dat doplní sběr dat kvantitativní technikou.

Výsledky z výzkumu mohou otevřít pohled na téma a pracovní pozici asistenta pedagoga a jeho fungování v rámci inkluzivní školy. Teoretická část umožnila vhled do dané problematiky. Celý popis v teoretické části ukazuje na poměrně náročné zadání, který byl současným aktérům inkluzivního vzdělávání uložen.

Empirická část zahrnuje **metodologii výzkumu, výzkumná zjištění a závěry výzkumu** z polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými aktéry inkluzivního vzdělávání (vedení škol, učitelé, asistenti pedagogů, výchovní poradci a školní psycholog), a dále z výsledků dotazníku pro asistenty pedagogů.

Přílohy v diplomové práci obsahují: „*Shrnutí doporučení pro metodickou podporu asistenta pedagoga školním speciálním pedagogem*“, *Desatero spolupráce AP s učitelem* (Příloha1;11), vzor dotazníku pro asistenty pedagogů (Přílohy8), vzor podkladů pro rozhovory s řediteli škol, učiteli, asistenty, výchovným poradce, školním psychologem v oblasti spolupráce a potřeb (Přílohy2;3;4;5;12), přepis rozhovoru (Příloha10), vzor poučeného souhlasu (Příloha).

4.1 Cíle výzkumu

Cílem empirického výzkumu diplomové práce je zmapovat aktuální problematiku asistenta pedagoga v souvislosti s naplňováním obsahů inkluzivního vzdělávání na základních školách v Jičíně. Na základě vlastní zkušenosti na pozici asistenta pedagoga bylo mým cílem lépe porozumět systému spolupráce mezi asistenty pedagoga a ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zvláště mezi asistenty a učiteli. V prostředí inkluzivní školy se pohybuji již 7 let, proto jsem vzala v úvahu i poznatky získané dlouhodobým pozorováním z pozice mé profese. Dále čerpám z dat

získaných dotazníkem: **Hodnocení činnosti asistenta pedagoga**³¹ a z rozhovorů s jednotlivými účastníky výzkumu.

Zajímá mě, **jak asistenti pedagogů kooperují** s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména s učiteli a dále, **jak jsou naplňovány a zohledňovány jejich potřeby** k uskutečňování efektivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž mě zajímá **vnímání inkluzivního procesu** a pozice asistenta pedagoga ze strany vedení škol.

„Potřebujeme činnost asistenta pedagoga sledovat, abychom mohli lépe podporovat potřebné podmínky a reagovat na případná rizika v jejich práci. Ukazuje se, že asistent pedagoga potřebuje pro svoji práci zázemí v podobě metodického servisu, aby se maximalizoval potenciál jeho pracovního zapojení na školách a podpořilo se začlenění žáků se SVP do běžného vzdělávacího procesu. Dále je potřebné stále hovořit o zajištění důstojných podmínek pro práci AP v podobě zlepšení jejich pracovně-právní situace, která by se měla více přiblížit podmínkám ostatních pedagogických pracovníků.“ (Mrázková, Kucharská a kol., RAMPS VIP III, 2014.)

4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

K získání uceleného obrazu o výše uvedeném procesu inkluzivního vzdělávání v rámci základních škol jsem se zaměřila na jeho pojetí z různých úhlů pohledu, tedy z pohledu vedení školy, učitelů, asistentů pedagoga, výchovných poradců, školního psychologa. Tento přístup si klade za cíl zajistit triangulaci zdrojů. Výzkumný záměr mě dovedl k formulaci výzkumných otázek.

S ohledem na výzkumný záměr jsem si stanovila **základní výzkumnou otázku:**

JAK JE NAPLŇOVÁN OBSAH INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE V SOUVISLOSTI S POZICÍ ASISTENTA PEDAGOGA?

Základní výzkumnou otázku jsem rozložila do třech podotázek:

Jak spolupracují asistenti pedagogů s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména s učiteli?

Jaké jsou naplňovány a zohledňovány potřeby asistentů pedagoga a učitelů k efektivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

³¹ viz. Příloha č. 8

Jak je problematika inkluzivního vzdělávání v souvislosti s asistenty pedagoga vnímána ze strany vedení škol a ostatních pedagogů uvnitř školy?

Výzkum je v rámci kvalitativního přístupu plánován jako případová studie, přičemž jedna škola bude představovat jeden případ. Pro účely této diplomové práce jsou do výzkumu zařazeny dvě základní školy.

4.3 Plán výzkumu

4.4 Fáze výzkumného šetření

1. Příprava výzkumu – plánování, písemné zprávy pro ředitele škol, příprava podkladů.
2. Oslovení ředitelů základních škol: písemný kontakt, osobní setkání.
3. Skupinová diskuse – dotazníky – asistenti pedagogů – základní škola Alfa.
4. Oslovení školního asistenta – dotazníky – asistenti pedagogů – základní škola Beta.
5. Rozhovory s asistenty pedagogů – základní škola Alfa; Beta.
6. Rozhovory s učiteli – základní škola Alfa; Beta.
7. Rozhovory s výchovnými poradci, školním psychologem – základní škola Alfa; Beta.
8. Rozhovory s řediteli – základní škola Alfa; Beta.

Data byla získávána v rámci druhého pololetí školního roku 2017/2018, což představuje období od ledna 2018 – srpna 2018. Celkem bylo uskutečněno 24 rozhovorů (tabulka: Respondenti).

4.5 Výzkumné metody a získávání dat

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem zvolila odpovídající metodologický kvalitativní přístup, design případové studie. K tomuto rozhodnutí mě vedl cíl výzkumu a znaky případové studie. „*Je to popis bohatých a živých událostí odpovídajících případu, poskytuje chronologické vyprávění událostí případů, mísí se v ní popis událostí s jejich analýzou, zaměřuje se na individuální činitele nebo skupinové faktory a snaží se porozumět jejich vnímání případu a výzkum je nedílnou*

součástí studie a studie se může spojovat s osobností výzkumníka. (Hitchcock a Hughes (1995, s. 317 in Cohen, Manion, & Morrison 2011, s. 290))

Prozkoumáním dané problematiky z více úhlů pohledu předpokládám, že lépe porozumím situaci ohledně toho, jak je obsah inkluzivního vzdělávání na daných školách naplňován. V případové studii jsou klíčové techniky kvalitativního získávání dat, v této studii budou doplněna i za pomoci kvantitativní techniky. Pro získání relevantních údajů jsem se rozhodla využít dvě metody sběru dat. Převládající technikou budou rozhovory. Jako doplňující techniku jsem zvolila standardizovaný dotazník. Pro komplexní pohled na pojetí inkluze uvnitř školy jsem oslovila vedení školy, učitele, asistenty, školní asistenty, výchovné poradce a školního psychologa. Cílem bylo zajistit **triangulaci zdrojů dat**.

4.5.1 Dotazník pro asistenty pedagogů

Na základní škole Alfa jsem zvolila skupinové setkání asistentů pedagoga u školního psychologa jako příležitost k osobnímu předání dotazníků. Mým záměrem bylo využít této situace k osobnímu setkání s asistenty s možností jim poskytnout odpovědi na případné doplňující otázky. Standardizovaný formulář Hodnocení činnosti asistenta pedagoga (viz. Příloha) byl zvolen jako podpůrný, měl napomoci účastníkům v jejich orientaci v problematice a otevřít jim perspektivu pro další uvažování v rámci plánovaného rozhovoru.

Setkání bylo uskutečněno za přítomnosti školního psychologa. Paní psychologka mi vytvořila prostor pro představení záměru výzkumu a vyjasnění etických otázek. Dotazník byl následně jednotlivými asistenty individuálně vyplněn.

Na základní škole Beta jsem dotazníky, na základě doporučení a se souhlasem ředitele školy osobně předala školnímu asistentovi. Vysvětlila jsem plánované výzkumné procesy a objasnila jejich účel. Školní asistent následně zajistil předání dotazníků asistentům pedagoga a zároveň byl zařazen mezi účastníky výzkumu vzhledem k několikaletým zkušenostem na pozici asistenta pedagoga.

4.5.2 Metoda rozhovoru

V rámci již zmíněného období jsem uskutečnila individuální rozhovory s aktéry inkluzivního vzdělávání na dvou základních školách v Jičíně. Pro zachování

anonymity jsou základní školy pojmenovány jako základní škola Alfa a základní škola Beta. Všechny rozhovory proběhly v prostorách konkrétních škol ve vstřícné atmosféře. Výhodu nacházím, jak na straně výzkumníka, pro možnost pozorování účastníků výzkumu v jejich přirozeném pracovním prostředí, tak i na straně respondentů, kteří zůstali ve svém prostředí. Celkem bylo uskutečněno 13 rozhovorů na základní škole Alfa a 11 rozhovorů na základní škole Beta.

Rozhovory probíhaly v tomto pořadí:

Rozhovory s asistenty pedagogů – základní škola Alfa; Beta.

Rozhovory s učiteli – základní škola Alfa; Beta.

Rozhovory s výchovnými poradci, školním psychologem – základní škola Alfa; Beta.

Rozhovory s řediteli – základní škola Alfa; Beta.

V rámci přípravy podkladů pro polostrukturovaný rozhovor jsem čerpala ze zkušeností odborného týmu, který v rámci projektu RAMPS – VIP III realizoval výzkumy v oblasti inkluzivních škol.³²

4.6 Zkoumaný terén a vzorek výzkumu

Pro případovou studii jsem uplatnila záměrný výběr škol, (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 75).

Motivace k výběru škol

Pro výběr obou případů jsem si stanovila následující kritéria:

- Školy se ve školním vzdělávacím programu vymezují jako otevřené všem žákům.
- Školy deklarují ve svém ŠVP spolupráci s rodiči a okolní komunitou.
- Školy jsou otevřené vůči výzkumníkům a spolupráci.

Na jedné z těchto škol mám sedmiletou pracovní zkušenost, což mi usnadňuje vstup do výzkumného šetření vzhledem ke znalosti prostředí a pedagogického týmu.

³² Více o projektu bylo pojednáno v teoretické části.
Podklad pro rozhovor Mrázková, Kucharská Příloha

Výzkumný vzorek:

Za účelem zodpovězení výzkumných otázek jsou do výzkumu zahrnuti kmenoví zaměstnanci dvou základních škol v Jičíně: ředitelé, asistenti pedagogů, učitelé, výchovní poradci, školní psycholog.

Zmínění účastníci jsou v textu označeni jako „aktéři inkluzivního vzdělávání“.

Respondenti: ZÁKLADNÍ ŠKOLA ALFA

CELKEM 13 RESPONDENTŮ:

asistenti pedagogů (5), ředitel školy, učitelé (5), výchovní poradce, školní psycholog

Tabulka 3: Respondenti - základní škola Alfa

Škola Alfa	Označení respondenta	Metoda získání dat
Asistenti pedagogů		rozhovor, dotazník
	AP 1A	
	AP 2A	
	AP 3A	
	AP 4A	
	AP 5A	
Ředitel školy	ŘED Alfa	rozhovor
Učitelé		rozhovor
	UČ 1A	
	UČ 2A	
	UČ 3 A	
	UČ 4A	
	UČ 5A	
Výchovní poradce	VP Alfa	rozhovor
Školní psycholog	PSCH Alfa	rozhovor

Respondenti: ZÁKLADNÍ ŠKOLA BETA

CELKEM 11 RESPONDENTŮ:

asistenti pedagogů (4), ředitel školy, učitelé (5), výchovný poradce

Tabulka 4: Respondenti - základní škola Beta

Škola Beta	Označení respondenta	Metoda získání dat
Asistenti pedagogů		rozhovor, dotazník
	AP 1B	
	AP 2B	
	AP 3B	
	AP 4B	
Ředitel školy	ŘED Beta	rozhovor
Učitelé		rozhovor
	UČ 1B	
	UČ 2B	
	UČ 3B	
	UČ 4B	
	UČ 5B	
Výchovný poradce	VP Beta	rozhovor

4.7 Etika výzkumu

(Švaříčka, Šedřové et al. 2007, s. 108) upozorňují na nutnost *Definování etických kritérií výzkumu případu*. Ty se vztahují k anonymitě, informovanosti a citlivému jednání s účastníky výzkumu.

- V rámci zachování anonymity a etiky neuvádím název školy, ani jména zúčastněných aktérů. V textu pojednávám o jednotlivých aktérech v mužském rodě. Pro označení školy přiřazuji označení z řecké abecedy (škola Alfa, škola Beta). Pro označení aktérů pak zkratky odvozené od názvu jejich pracovní pozice, (viz. tabulka: Respondenti).
- Veškeré výzkumné procesy byly účastníkům výzkumu vysvětleny a objasněn jejich účel.
- Citlivá data byla pořizována se souhlasem účastníků výzkumu.

- O účasti ve výzkumu jsem se školou jednala na počátku výzkumného záměru nejprve ústně, následně jsem zaslala písemné informace o cílech, průběhu, obsahu, délce a organizaci výzkumu a požádala o souhlas. Audio záznamy nebyly s ohledem na téma výzkumu, které provází řada kontroverzních postojů, pořizovány. Tento přístup respondenti kladně ohodnotili. Na tomto základě rozhovory probíhaly ve vstřícné přátelské atmosféře.

4.8 Způsob zpracování dat

Všechny rozhovory³³ jsou zaměřeny na zjištění informací z oblasti spolupráce mezi asistentem pedagoga a ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, na oblast potřeb a dále na vnímání inkluzivního vzdělávání a pozice asistenta pedagoga ze strany vedení školy s cílem zodpovězení základní výzkumné otázky: Jak jsou naplňovány obsahy inkluzivního vzdělávání v základní škole.

Otázky jsou rozdělené do kategorií, které zároveň souvisejí se zkoumanou oblastí (spolupráce, potřeby, vnímání pozice asistenta). Ty jsou kvůli zajištění přehlednosti a snadnější orientaci v textu barevně odlišeny, přičemž je toto pojetí využíváno v celé analýze.³⁴ V rámci výzkumného designu případové studie jsou jednotlivé případy analyzovány zvlášť. Nejprve je analyzována škola Alfa, pak následuje škola Beta. V rámci tohoto uspořádání následuje zpracování rozhovorů v tomto pořadí:

1. Rozhovor s ředitelem.
2. Rozhovory s učiteli.
3. Rozhovory s asistenty pedagogů: 1. část: A) potřeby; 2. část: B) spolupráce.
4. Rozhovor s výchovným poradcem.
5. Rozhovor se školním psychologem.

³³ Všechny poklady k rozhovorům s jednotlivými respondenty jsou uvedeny v Přílohách. Pouze podklad pro rozhovor s ředitelem školy a učiteli je pro názornost vyobrazen graficky níže, s vyznačením kategorií zkoumání.

³⁴ **Žluté označení:** vnímání inkluze a pozice AP; **zelené** označení: potřeby; **oranžové** označení: spolupráce

Dotazník je prezentován za rozhovory s asistenty, aby bylo zachováno členění dle skupin jednotlivých aktérů. Vyhodnocení dotazníku a srovnání jeho výsledků v rámci školy Alfa a Beta bude prezentováno v rámci 5. kapitoly.

K analýze bylo přistoupeno s ohledem na téma a cíl výzkumu. Po zaznamenání rozhovorů byly jednotlivé jeho části rozčleněny do zkoumaných kategorií, které souvisejí se zkoumanou oblastí spolupráce, potřeb, postojů a vnímání pozice asistenta ze strany vedení školy. Kategorie byly kvůli zajištění přehlednosti a snadnější orientaci v textu barevně odlišeny a následně syceny informacemi respondentů. Po důkladném zkoumání obsahu odpovědí vykryštovaly vzhledem k charakteru výpovědí v další podkategorie: příležitosti a rizika, která mohou přinášet podněty a inspiraci pro případnou profesionalizaci spolupráce v rámci inkluzivního vzdělání ve školách. Obsahy obou kategorií budou zakomponovány do 5. kapitoly, tedy výsledků výzkumu.

ŘEDITEL ŠKOLY a UČITELÉ – ROZHOVOR

Tabulka 5: Otázky pro rozhovor – ředitel a učitelé – dle kategorií

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	ŘEDITEL (platná otázka)	UČITEL (platná otázka)
1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?	ANO	ANO
2. Jak vnímáte asistenta pedagoga (AP) jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)? Co od AP jako učitel/učitelka očekáváte?	ANO	ANO
3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?	ANO	ANO
4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?	ANO	ANO
5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?	ANO	ANO
6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracovala/spolupracoval? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musela/musel jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?	ANO	ANO
7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?	ANO	ANO
8. Kdo by měl AP metodicky vést?	ANO	ANO
9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v	ANO	ANO

takové situaci nějakou výhodou? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?		
10. Využíváte pravidelně podporu školního poradenského pracoviště? V jakých záležitostech nejčastěji?	NE	ANO
11. Jak vnímáte v rámci školního poradenského pracoviště pozici školního psychologa? Komu by měl být především školní psycholog přínosem?	NE	ANO
12. Hodnotíte společně s AP úspěšnost inkluzivního procesu? Plánujete společně výuku? Vytváříte AP prostor pro hodnocení žáků?	NE	ANO
13. Vnímáte aktuálně Vaši vzájemnou spolupráci s AP jako efektivní?	NE	ANO

ZÁKLADNÍ ŠKOLA – ALFA

Ředitel školy –rozhovor

ALFA

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?

Pozitiva :

financování, dříve z rozpočtu na pedagogy
motivace učitelů - další vzdělávání učitelů v oboru speciální pedagogika

Negativa:

Míra zodpovědnosti – předána moc rychle
Uspěchanost – uspěchaný proces změn
Smysluplnost – učitelé nepocítíli smysluplnost celého procesu
Speciální vzdělávání – rušení speciálních škol

Rizika:

Školská poradenská zařízení – SPC neznají dostatečně žáky, chybí monitoring ze strany odborníků a pozorování žáků ve školách
Učitel neporozumí smysluplným cestám inkluze
Skupinová integrace – chybí, nyní pouze vymezená třída, nelze smíchat děti různých diagnóz

Příležitosti:

Implementace speciálních tříd do běžného chodu školy
Žáci s poruchou autistického spektra – po zvážení odborníků, rozhodnutí v nejlepším zájmu dítěte
Podpora ze strany státu směrem k učitelům – nutností – změna metod a forem výuky, kultury školy

2. Jak vnímáte asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Co od asistenta pedagoga jako ředitel/ředitelka očekáváte?

Znalosti z oboru speciální pedagogika – při absenci – není pro učitele „spásou“, není spásou pro české školství

Pozice asistenta pedagoga: „člověk mezi mlýnskými kameny“

3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou?

Z jakých důvodů to tak vnímáte?

Kooperativní výuka - práce s celou třídou, posílit, možnost zažít úspěch v rámci skupiny

4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?

Osobnostní profil:

Otevřenost ke vzdělávání - „Kdo má rád lidi a děti“, ten si kvalifikaci doplní

Schopnost překonávat počáteční obtíže

Optimismus

Víra v „něco“

Nadhled

Životní zkušenost

5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?

Oborové znalosti: pedagogika, speciální pedagogika

6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracoval/spolupracovala? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musel/musela jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?

Zkušenost s asistentem pedagoga – 5 různých asistentů, spolupráce, zejména výuka AJ

7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?

Rizika:

Osobnostní setkání – riziko posilování negativních stránek osobnosti

Střet v případě jednostrannosti

Příležitosti:

Sebereflexe

Naslouchání

Empatie

8. Kdo v rámci Vaší školy metodicky vede AP? Případně, kdo by měl AP metodicky vést?

Třídní učitel - aktuálně

Příležitost:

Odborník – školní psycholog, speciální pedagog

Supervize

9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

Příležitost: pozitivní volba

Náplň práce – nutnost zakomponovat tuto činnost do náplně práce asistenta pedagoga

Učitelé – rozhovor - ALFA

UČ 1A, UČ 2A, UČ 3A: 1. stupeň

UČ 4A, UČ 5A: 2. stupeň

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?

Individuální posouzení – pozitiva x negativa

Otevřenost inkluzi – „ne za každou cenu“, není pro každého

Význam speciálního školství – nepodceňovat

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – znevýhodněný x nadaný

Současné pojetí – „Nesouhlasím“, „Chci, aby mě měl kdo léčit, až budu stará“

Intaktní děti – nepodceňovat pozornost, rozvíjet nadání

Vlastní zkušenost v roli učitele – žák začleněn x izolován

Nárok na asistenta podmíněn spoluprací školy a rodiny

Připravené zázemí - nezbytnost pro potřebu individuální výuky

2. Jak vnímáte asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Co od asistenta pedagoga jako učitelka očekáváte?

Vnímání:

Filozofie inkluze – nezbytnost asistenta pedagoga

Rozporuplné vnímání – Není to „moje třída“, nejsou to „moje děti“

Sebereflexe – vnitřní konflikt učitele, „jsem ta přísnější, po dětech něco chci“

Tvorba třídního kolektivu – náročnější, „nemám všechny informace“

Pozitiva:

podpora při psychické nepohodě žáka (zklidnění)

Sociální situace – výhodné

Učební situace – vykrytí znevýhodnění, dovysvětlování, zjednodušení pokynů od učitele, příprava pomůcek

Motivace k lepšímu výkonu žáků

Rizika:

narušování a omezování práce třídy

únik informací – nutnost důvěry

3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?

Pozitivní postoj:

ano x určuje míra a druh znevýhodnění,

ano x hranice kompetencí

ano x vymezení komunikace

součást třídy, vzájemná podpora

„Pokud to situace dovolí, tak ano“

Osobní asistent – jednoznačné – kompenzace znevýhodnění (zrakové, sluchové...)

Pedagogický asistent – asistent pro pedagoga

Příležitosti:

Hierarchie v komunikaci – nezbytnost - „Učitel, poté asistent, poté spolužák“, mít všechny informace, tvorba třídního kolektivu, plánování učiva

Empatie ke VŠEM potřebám VŠECH žáků – nezbytnost

Hranice kompetencí – jasné stanovení – „Nezastínit třídního učitele“

4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?

Hlavně pedagogické zkušenosti, odborné vzdělávání

Empatie, schopnost spolupráce

Schopnost zachovat klid ve vypjatých situacích, trpělivost, „silné nervy“

Aktivní, „iniciátor pokroku a nových metod“

Aktivně vytvářet pomůcky, hledat postupy, pracovat s literaturou

Další vzdělávání

Pedagog: „Měl by zvládnout třídu, když učitel řeší problém“

„Být tím druhým, (je to umění), AP by se měl upozadit...“

5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?

Vybaven základními pedagogickými znalostmi

Školení k individuální diagnóze daného dítěte

Jako učitel neočekávám oborovou znalost x mohou se vyskytnout konstelace, kdy je znalost asistenta pedagoga výhodou

Příležitost:

Rozdělení asistentů pro 1. a 2. stupeň – i pedagogové jsou specializovaní, pro 2.

Stupeň ideálně gymnasté + studium pro asistenta pedagoga

6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracovala/spolupracoval? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musela/musel jste často vzájemně usměřňovat hranice kompetencí?

Pozitivní zkušenost: 3 asistentky

„Naše představy se slučovaly, velmi jsme si rozuměly a spolupracovaly“

Negativní zkušenost: s rodiči

„Žádali službu a sami plnili málo a nepodpořili.“

Zkušenost: 1 asistent pedagoga, 1 vychovatel – podpora;

„Je těžké vytyčit hranice“

Příležitosti:

Vymezit rámec komunikace, sladit výchovný styl, hranice kompetencí

Podněty učiteli

Upřímnost, otevřenost

Potenciál dvou různých postojů dospělých osob – „Učitel nachází jiná řešení, asistent dává podnět k jinému řešení.“

Zkušenost: 6 asistentů; 1 asistent – rok „mapování“, pozorování
„Musím si za svým názorem stát a vědět, co chci“

7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?

Dohoda o spolupráci: každý si hlídá své úkoly

Problém: rušení třídy jinou činností, následné vymýšlení strategie přímo v hodině

„Co je dítě schopno zvládnout samo“, „Zvlášť u dětí s poruchami chování se dá lehce sklouznout ke zneužití pozice (existence) asistenta pedagoga“

Příležitost:

1 x týdně pravidelná komunikace/zhodnocení/sdílení

Podpora ze strany SPC – „Možnost poradit se, jak pracovat s asistentem pedagoga“

Riziko:

Únik informací

8. Kdo by měl AP metodicky vést?

Spolupráce: poradenské zařízení – lékaři – učitelé

Speciální pedagog, nebo školní psycholog(2)

„Nikdy mě nenapadlo o tom takto přemýšlet. My pedagogové nejsme na tuto situaci připraveni, studovali jsme v 90. letech.“

„My učitelé nejsme k tomu kompetentní.“

Nutnost metodického vedení – „Dát tomu řád a smysl.“

9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

„Myslím, že máme různé kompetence.“

Přínos:

Práce mimo třídu pod vedením asistenta – nespolupracující žák

Skupinová práce – lepší organizace, dovysvětlování úkolů, interpretace zadání

Zvýšený dozor – při přesunech

„Ano, může to být možnost.“

„Dobrá myšlenka.“

Příležitost:

Příležitost pro učitele být se žákem se SVP – „Uvítám to, budu s ním ráda.“

V rámci výchovných předmětů a volnočasových aktivit – větší prostor

„Nevyměňovat. Ne výměnu rolí, ale zastoupit, dokončit činnost.“

10. Využíváte pravidelně podporu školního poradenského pracoviště? V jakých záležitostech nejčastěji?

Oblast podpory:

Krizové situace (2): „Hledám tam podporu a útěchu v řešení krizových situací (útěky, agrese)“

Navázání kontaktu s ostatními složkami OSPOD, Policie ČR

Výchovné komise: „Jsem vděčná za podporu a uklidnění.“

Primární prevence – příležitostně

Rozhodující vliv: třídní skupina/kolektiv

Příležitost:

vést ke spolupráci již na 1. stupni - „Mám bezproblémovou třídní skupinu, mají dobrý základ z prvního stupně, všichni spolupracují.“

obměna zasedacího pořádku – vede ke spolupráci

11. Jak vnímáte v rámci školního poradenského pracoviště pozici školního psychologa? Komu by měl být především školní psycholog přínosem?

Pozitivum:

Odborná kvalifikace

„Nejlepší pomoc za poslední dobu.“

„Na učitele hodili povinnost, ke které nebyl vzdělán, nejsem speciální pedagog.“

„Učíme se za pochodu na školeních, ta jsou teoretická, ale praxe je úplně jiná.“

Nestrannost

Přínos a podpora : všem žákům, asistentům, učitelům
žákům se SVP

Vnímání:

Zkušenost s psychologem v různých rolích: odborník x rodič

Nutnost důvěry

12. Hodnotíte společně s AP úspěšnost inkluzivního procesu? Plánujete společně výuku?

Vytváříte AP prostor pro hodnocení žáků?

Cesta k úspěšné pomoci žákovi:

„Potřebujeme větší vliv na rodiče!“

„Stát poskytuje nadstandard a rodiče nemusí nic, jen dítě předají instituci.“

Hodnocení procesu:

Bezprostředně po hodině, hned po výuce

Jedenkrát týdně společně s asistentem pedagoga i s dětmi

„Shledávám nedostatky.“

Příležitost:

Nastavení hned v začátku spolupráce.

Pravidelné konzultace – vyhodnocování účinnosti postupů

13. Vnímáte aktuálně Vaši vzájemnou spolupráci s AP jako efektivní?

Pozitivum:

„V posledním roce jsme dovychovali žáka s ADHD a otevřeli mu svět s pravidly, citový život, ocenění, naučili jsme ho slušné komunikaci apod.“

Spolehnutí se

Spolupráce

Rizika:

Nastavení v rodině

Nespolupráce, nejednotný cíl (rodina x škola)

Příležitosti:

Ujasňování – oslovování: učitel – asistent; žáci – asistent

Kontrola procesu spolupráce: metodické schůzky, sdílení, s upervize

Negativum:

Neznalost problematiky, nevědomost – důsledek je neefektivita spolupráce

„Spolupráce zatím není efektivní.“

„Funguje to v rovině plnění úkolů.“

Asistent pedagoga – rozhovor – A) POTŘEBY - ALFA

5 respondentů: AP 1A, AP 2A, AP 3A, AP 4A, AP 5A

Tabulka 6: Rozhovor - asistent pedagoga - potřeby

1. Máte (učitel a AP) uzavřenou dohodu, jak se bude s žákem pracovat?	
Písemnou:	0
Ústní:	5
2. Máte společné pravidelné konzultace?	
nad metodami práce?	
Dle potřeby: 3 pravidelně: 0 neprobíhají: 2	
nad hodnocením?	
Dle potřeby: 1 pravidelně: 0 neprobíhají: 4	
nad zapojením žáka do skupiny?	
Dle potřeby: 1 pravidelně: 2 neprobíhají: 2	

3. Jak často jste jako AP v kontaktu s rodiči žáka případně jak?

Každodenní kontakt: s matkou, s otcem dvakrát týdně

Osobní konzultace: třídní učitel – asistent – rodiče žáka: 1 x za 2 měsíce

SMS zpráva: omluvení absence

Úkolníček: bez reakce rodiny, pasivita, nespolupráce

Telefonická i osobní konzultace: častá

Všechny roviny kontaktu + třídní schůzky – oboustranný podnět

Všechny roviny kontaktu – podnět ze strany asistenta

4. Jaká vidíte rizika při Vaší práci jako AP?

Rozhodující vliv:

Rozsah žákova znevýhodnění – (2)

Spolupráce rodiny

Opakující se situace: vypjetí, stále podobné problémy

„Záleží, jak si lidi spolu sednou.“

Nepřítomnost žáka ve škole – nepříjemná situace pro asistenta – „Nabízí se.“

Riziko:

syndrom vyhoření

nedostatečná komunikace a spolupráce mezi asistentem a učitelem

Příležitosti:

Prevence - duševní hygiena

Oboustranná iniciace rozhovorů o způsobu práce se žákem – rovina asistent a učitel

Vymezení činnosti asistenta v době nepřítomnosti žáka

5. Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro Vaši úspěšnou, funkční práci jako AP?

Příležitosti:

Dobře nastavená spolupráce mezi asistentem a učitelem

„Dobré vztahy na pracovišti - dobrý duch a klima.“

Osobnostní setkání s daným žákem a jeho rodiči – změny nálad, svéhlavost (2)

„Hledání cest“ – s rodinou, učitelem

Podpora vedení

Odborný tým (lékař, poradenský pracovník)

Zázemí – kvůli osobnímu pocitu + kvůli žákovi – cesta k osamostatňování

6. Co jako AP nejvíce postrádáte?

Pozitivum:

Prostor pro osobní věci – kabelka, klíče, čaj

Negativum:

Pracovní zázemí – stůl, židle, šuplíky

Nespolupracující rodina žáka – agresivní přístup

Nejednotný postoj rodičů (matka x otec) – v případě rozvodu se situace zhoršuje vlivem osobních problémů – nestabilní jednání a projevy vůči škole

„V začátku školního roku byl přístup matky žáka vstřícný, ve 2. pololetí se situace zhoršila, projevovala se arogantně.“

Nesoulad výukových a výchovných cílů - výukový proces + družina – 2 role (2)

Spolupráce asistenta na dvou komunikačních liniích –

asistent x učitel; asistent x vychovatel

Příležitosti:

Pracovní a osobní zázemí

Spolupracující vztah s rodinou žáka

Provázanost spolupráce – výukový proces + družina

Sjednocení pojetí asistence – výuka + družina

7. Čeho si jako AP nejvíce ceníte?

Lidský přístup

„Možnost čerpat ze svých profesních zkušeností a použít je v učebním procesu i ve výchově mimo výuku (ve družině).“

Posun v chování žáka

Lepší zvládnutí krizových situací

Naslouchající učitel - spolupráce a navrhované postupy při výchově a vzdělávání ze strany asistenta

„Těší mě, pokud vidím, že učitelé má doporučení aplikují.“

Klima a dobrá spolupráce.

Zpětná vazba: ze strany učitele a rodiny žáka -

Ocenění práce asistenta

Poděkování ze strany rodičů

Aplikace výukových a výchovných doporučení od asistenta

Příležitosti:

Vymezení prostoru asistentovi pro práci se třídou –

„Přestávka je přirozená situace, děti chtějí sdílet.“

Využití potenciálu asistenta

Riziko:

Asistent má ze své pozice více příležitostí pro přirozené navázání kontaktu s dětmi (přestávky), děti mohou projevit vůči asistentovi více otevřenosti než k učiteli, vlivem těsnějšího partnerského kontaktu.

Asistent pedagoga – rozhovor – B) SPOLUPRÁCE - ALFA

1. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s třídním učitelem?

Aktuálně:

Ústní rozhovor dle potřeby, řešení problémů dle potřeby (4)

Operativní řešení, reakce na situaci (4)

Téma: obsah učiva (2), chování, metody

Příležitosti:

1 x za měsíc pravidelné zhodnocení činnosti,

Určit čas na konzultaci 30-60minut

2. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s ostatními učiteli?

Aktuálně:

1. stupeň:

Týká se 4 učitelů – „Systém práce se žákem pochopili a berou na něj ohled

Týká se 1 učitel výtvarné výchovy – pomoc a podpora v celé třídě (objasnění instrukcí, úklid třídy)

Situace se nevyskytuje: kontakt pouze s třídní učitelkou (1.třída)

Kontakt s vychovatelkou školní družiny – asistentce ve dvou rolích – výuková x volnočasová – „Nedomlouváme se.“

2. stupeň:

kontakt vždy o přestávce, před výukou (zadání úkolů), nebo po výuce operativně, dle potřeby – konzultace obsahu učiva

3. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školním poradenským pracovištěm - výchovným poradcem, školním psychologem, preventistou?

Školní psycholog:

Spolupráce, dle potřeby schůzky

Návrh intervence pro zvládání krizových situací žáka

Vstřícnost, ochota

Individuální práce se žákem: pravidelnost 1 x týdně: asistent – žák – psycholog

Konzultace: pravidelnost 1 x 14dní: rodič – učitel – vychovatel – asistent – psycholog

Individuální rozhovor dle potřeb žáka (negativní rozpoložení)

Podpora rodiny:

společné schůzky: školní psycholog – asistent pedagoga – učitel – žák – rodič

Výchovná komise:

účastníci: učitel – asistent – vedoucí vychovatel – psycholog – metodik prevence – zástupce PPP – sociální pracovnice OSPOD

ZANEDBÁNÍ DÍTĚTE (hygiena, strava)

Krizový plán / bezpečnost žáka a jeho okolí

Sestavení krizového plánu ze strany školního psychologa a výchovného poradce

Nevyužíváno: (1)

Výchovný poradce:

Pouze přes vyučujícího – společné hodnocení

4. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školským poradenským zařízením - PPP, SPC?

Speciálně pedagogické centrum:

Vyhodnocení plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu: (2)

Pravidelnost: 1 x ročně

„Za 12 let praxe první kontakt s SPC, kontakty mám k dispozici – mail, telefon.“

Bez přímé účasti: (1)

„Pouze vyplňování potřebných podkladů ke vzdělávacím potřebám žáka“

Pedagogicko psychologická poradna:

Pozorování žáka ve výuce ze strany PPP

Účel: Stanovení podpůrných opatření pro následující školní rok

(s asistentem x bez asistenta)

Příležitost:

Podpora a rozvoj spolupráce – smysluplnost

Asistent – učitel – zástupce PPP – následná konzultace po pozorování ve výuce

5. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt s vedením školy?

Forma kontaktu:

Osobní konzultace, telefonický kontakt (5) – dle potřeby

Pozorování ve výuce ze strany ředitele školy

Email

Porady

Pravidelnost:

Nepravidelně: pozorování, administrativa, personální záležitosti, pohospitační pohovor (5)

Pravidelně: porady (5)

Obsah kontaktu:

Personální záležitosti

Administrativní záležitosti

Pohospitační pohovor

Pozitivum:

Ohodnocení práce

Partnerský přístup

Vstřícnost

„Práce si vážím, ve škole se mi líbí.“

Objasňování pozice asistenta pedagoga – „Jde o asistenta pro pedagoga, teda pro všechny žáky.“

6. Jakých kvalit si ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce ceníte?

Lidské kvality

Úcta k životním zkušenostem

Komunikace

Vstřícnost

„Táhnout za jeden provaz.“

„Pokud jsem objevila způsob, jak pracovat se žákem, pak doporučení aplikovat.“

Profesionalita třídního učitele – podpora spolupráce v týmu, otevřenost, přímost

Riziko:

Absence kolegiálního přístupu

7. Jaké kvality ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce postrádáte?

Nic nepostrádají: (2)

Absence respektu k životním zkušenostem

„Někdy se objevuje nevhodná forma hodnocení žákova chování ze strany různých zaměstnanců školy.“

(příklad: jiný pedagog, provozní pracovník)

„Občas páte kolo u vozu.“

Pozitivum:

„V současném pracovním týmu převládají fungující vztahy.“

Riziko:

Rozdílné osobnostní nastavení, různé hodnoty – negativní dopad směřuje především na žáka

„Některý učitel má v sobě zakořeněný pocit nadřazenosti, je to člověk od člověka.“

Asistent pedagoga – DOTAZNÍK ³⁵

Standardizovaný formulář **Hodnocení činnosti asistenta pedagoga** (viz. příloha) byl zvolen jako podpůrný, měl napomoci asistentům v zorientování se v problematice a otevřít jim perspektivu pro přemýšlení o svých činnostech při vzdělávání žáků se SVP.

Jedná se o 18 níže uvedených otázek směřujících k odpovědi na výzkumné otázky. Týkají se oblasti spolupráce (10 otázek) a potřeb (8 otázek). Tyto oblasti jsou barevně odlišeny. Je zajištěna shoda v třídění kategorií i barevného označení jako u rozhovorů. Odpovědi na otázky budou vyhodnoceny a znázorněny graficky v kapitole

Výchovný poradce – rozhovor – ALFA

1. Jak vnímáte pozici výchovného poradce v rámci školy?

Pozitivum:

Rozvoj potřeby sdílení zkušeností

Kontroverze rolí: výchovný poradce x učitel x kolega

Etická dilemata

Podpora: externí (sdílení s kolegy z jiných škol, supervize)

Příležitosti:

Zájem poraden ke sdílení zkušeností, k odbornému vzdělávání

Prohloubit odborné znalosti u učitelů – pedagogická diagnostika – Sdělení základní

³⁵ V části zpracování dat základní školy Beta již nebude dotazník v této obecné rovině popsán. Výsledky budou vyhodnoceny a graficky znázorněny v rámci 5. kapitoly.

školy pro poradenské zařízení – podepisuje výchovný poradce (zodpovědnost)

Rizika:

Syndrom vyhoření

2. Jaké vidíte přednosti současné legislativy pro žáky se SVP?

Rovina spolupráce:

Výchovný poradce – učitelé: tlak vyvíjený na učitele – pedagogická diagnostika (Sdělení základní školy pro poradnu)

Výchovný poradce – žáci – rodiče: systém založen na rodičovské zodpovědnosti (platnost vyšetření) – nehlídají termíny, „Není spolehnutí.“

Výchovný poradce – poradenská zařízení – spolupracující organizace: školení 20 – ti výchovných poradců na fakultě – závěr: „Každý to dělá jinak.“ – nejistota

Negativum:

„Skrytě hrají roli finance.“

Výkaznictví: zdlouhavý administrativní proces Tolerance různorodosti, individualizace.

3. Jak vnímáte spolupráci s asistentem pedagoga?

Cíl:

Maximální navázání komunikace a kontaktu se žákem.

„Za celá léta praxe nemám problém, tato oblast se mi dařila. Těší mě, když vidím, že asistent ve výuce nemusí zasahovat a já jen očekávám, že asistent poskytuje potřebnou podporu v pozadí. Asistenta vnímám jako psychologickou podporu žáka i učitele.“

4. Jak vnímáte spolupráci se školním psychologem?

Pozitivum:

Vzájemná podpora, ochota, komunikace – funkční spolupráce

„Spolupráce se školním psychologem a metodikem prevence je na velmi dobré úrovni, mohu se na ně kdykoli obrátit.“

Školní psycholog – rozhovor – ALFA

PSCH A

1. Jak hodnotíte zařazení pozice školního psychologa do škol?

Příležitost:

„Dobrý nápad pro zralejší školy, které chtějí vidět věci z jiného úhlu a věnovat se víc dětem.“ „Vhodná by byla kombinace se školním speciálním pedagogem.

2. Jak vidíte jeho působnost pro vymezený čas 2 let při úvazku 0,5? Pokrývá tento úvazek potřebu školy?

Pozitivní:

„Tento rozsah je dostatečný, pokud fungují ostatní složky poradenského pracoviště.“

Negativní:

Nejistota pracovního místa

Riziko:

O tyto pozice není zájem

Omezený čas: nejistota pro školního psychologa

3. Jakým oblastem se věnujete? Jsou činnosti vymezeny náplní práce?

Náplň práce – oblasti pracovní činnosti:

Práce se třídami – klima ve třídách

Reedukace, péče o děti s podpůrnými opatřeními

Kariérové poradenství

Individuální psychologická péče u konkrétního dítěte – podpora a pomoc při čtení sociálních situací (vztahová oblast)

Poradenství: rodiče, pedagogové

4. Máte pevně stanovené intervence?

„Ano, intervence a předměty speciálně pedagogické péče.“

Výukové – mimo třídu: pevně stanoveno v rozvrhu

1. stupeň: během výuky
2. stupeň: mimo výuku

5. Kdo Vás nejvíce oslovuje, učitel, žák, rodič...?

„Učitelé, vedení, rodiče – střídavě. Někdy oslovuju já je.“

6. Máte síť odborníků, se kterými spolupracujete?

V rámci školy:

Nárazová spolupráce – dle potřeby – výchovný poradce, metodik prevence

Mimo školu:

PPP, SPC, OSPOD, SVP

Negativum:

Chybí školní speciální pedagog

Ano, hlavně by byl žádoucí speciální pedagog, ale těch je málo.“

Riziko:

Práce školního psychologa je bez spolupracujícího odborného týmu méně efektivní.

Příležitost:

Doplnění poradenského týmu o školního speciálního pedagoga

7. V čem spočívá Vaše spolupráce s SPC?

Oblast spolupráce:

Diagnostika, nastavení péče ve škole

„V případech inkluze dítěte, které je v péči SPC.“

8. Spolupracujete s ostatními školními psychology v Jičíně? Mimo Jičín?

Pozitivní:

Spolupráce mimo region – Trutnovsko

Negativní:

Absence školních psychologů v rámci škol v Jičíně.

„Na jiných školách není tato pozice obsazena.“

Příležitost:

Podpořit rozvoj obsazování této pozice.

9. Scházíte se pravidelně s výchovným poradcem, metodikem prevence? Jak tato spolupráce vypadá?

„Velké mezery.“

Pozitivum:

Pravidelné setkání 1 x týdně: schůzky „poradní skupiny školy“ s vedením školy

Negativum:

Nejsou nastaveny schůzky mimo setkání poradní skupiny s vedením

Příležitost:

„Mám takovou představu uspořádat 1 x měsíčně „poradenské kafičko“

Pravidelnost, avšak méně formální atmosféra

Riziko:

Při absenci setkávání členů školního poradenského pracoviště – vliv na efektivitu práce všech zúčastněných.

10. Jak vnímáte pozici asistenta pedagoga?

„Záleží na pedagogovi, se kterým je v týmu. Někdy má vybudovaný respekt, což někdy určuje předchozí pracovní pozice (vychovatelky), jindy pak funguje jako „na špinavou práci“, tedy jako nejnižší v hierarchii pedagogických pracovníků.“

Příležitosti:

Jasně ukotvení asistentů v rámci „kultury školy“ – jejich postavení v týmu pedagogických pracovníků.

Nastavení vnitřních „pravidel“ spolupráce.

Rizika:

Neefektivní spolupráce s dopady na žáky, nejen na „žáka v režimu inkluze“.

11. V jakých oblastech (záležitostech) vzájemně spolupracujete?

Reedukační péče, individuální psychologické vedení žáků u ADHD a poruch chování

Pozitivum:

Spolupráce v rámci reedukační péče – přítomen: žák – školní psycholog – asistent pedagoga

Mají možnost požádat o konzultace.

„Tento rok byla svolána skupina asistentů pedagoga s dobrovolnou účastí, na níž proběhla Bálintovská skupina – účast využila pouze část asistentů.“ – přínos:

Sdílení dobré praxe, vzájemné obohacení

Negativum:

Účast asistenta pouze v případě jeho zájmu - není ustanoveno pevně

Nevyužití potenciálu setkání (viz. Balintovská skupina)

Riziko:

Neefektivní spolupráce – chybí „přemostění“ aplikovaných postupů do třídy

Stagnace profesionalizace profese asistenta pedagoga

Neefektivní práce se žáky v rámci podpory rozvoje inkluze

Dopady na třídní klima, na spolupráci s ostatními aktéry inkluze

Příležitost:

Přehodnocení nastavení nepřímé pedagogické práce asistenta s vymezením oblastí, které je nutné zahrnout do činností asistenta

12. Jak spolupracujete s vedením školy?

„Školní psycholog je člen poradní skupiny školy, která se schází 1 x týdně.

Pozitivní:

Příležitost k prosazení „nejlepších možností pro žáka“

Upozornění na rizikové situace

13. Myslíte si, že by měli mít asistenti pedagogů cílené metodické vedení?

„Ano. Je zapotřebí mít metodika a zaměřit se na oblast vzdělávání a supervize.“

14. Domníváte se, že byste z podstaty své pozice mohla metodika asistentů vykonávat?

„Ano. V náplni práce mám realizaci podpůrných opatření.“

„Muselo by to být v souladu s představou a strategií vedení školy.

„Kapacitně bych pozici zvládla realizovat.“

ZÁKLADNÍ ŠKOLA – BETA

Ředitel školy –rozhovor

RED B

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?

„Ano, ale ne za každou cenu.“

Podmínky:

Materiální, prostorové, proškolení učitelé, dobří asistenti

Dobře diagnostikovaní žáci

Spolupracující rodiče

Pozitiva : neuvedena

Negativa:neuvedena

Rizika:

Pokud nebudou kvalitní podmínky naplněny, ztráta smysluplnosti inkluzivního procesu

Příležitosti:

Úsilí naplnit odpovídající podmínky

Hledání zdrojů

2. Jak vnímáte asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Co od asistenta pedagoga jako ředitel/ředitelka očekáváte?

Postoj:

Akceptace nastolené situace

„Chápu ho jako nutnost, která nám byla doporučena, my ho musíme akceptovat a podřídit se, bez něj by to dítě bylo ztracený.“

Očekávání:

Napojení se na dítě

100% podpora dítěti a učiteli

3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou?

Z jakých důvodů to tak vnímáte?

Pojetí:

Asistent pedagoga – k učiteli

„Máme i případy, kdy pracuje s celou třídou.“

Realita: v určitém případě (dle míry hendikepu) pracuje asistent (z kapacitních důvodů) pouze s jedním žákem

4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?

Osobnostní profil:

zkušenost

empatii

vytrvalost

skromnost

vnitřně vyrovnaná osobnost

oddanost

„Nesmí ho tahle práce ubít.“

5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?

Oborové znalosti:

Základy pedagogiky, psychologie

Znalost metodických postupů pro 1. a 2. stupeň

6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracoval/spolupracovala? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musel/musela jste často vzájemně usměřňovat hranice kompetencí?

Zkušenost s asistentem pedagoga:

různí asistenti, spolupráce – představy se slučovaly

„Občas jsem usměřňoval hranice kompetencí.“

Uvědomování směrem k asistentovi: s ohledem na bezpečnost práce

7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?

Přímý vliv:

Osobnostní setkání

Různý pohled na práci asistenta – rodiče, třídní učitel, ostatní pedagogové

„Já vnímám, že každý může mít jiný pohled na práci asistenta.“

„Ne každý ví, jak to má fungovat.“

Příležitosti:

Sebereflexe

Naslouchání

Empatie

8. Kdo v rámci Vaší školy metodicky vede AP? Případně, kdo by měl AP metodicky vést?

Aktuálně: ředitel školy, zástupce ředitele školy, třídní učitelé

Příležitost:

Nebyla vyslovena

9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

Podmínky:

Uvedení v pracovní smlouvě – právní záležitosti

„Nedělal bych z toho pravidlo, ale může to i obohatit.“

Příležitost:

pozitivní volba

suplující asistent – může povzbudit, iniciovat činnosti

Náplň práce – nutnost zakomponovat tuto činnost do náplně práce asistenta pedagoga a do pracovní smlouvy.

Učitelé – rozhovor

UČ B1, UČ B2, UČ B3: 1. stupeň

UČ B4, UČ B5: 2. stupeň

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?

Příležitost:

„Jako na příležitost zmírnit zdravotní a sociální hendikepy dětí.“

„Příležitost, která může být využita různou měrou, pokud jsou všichni zúčastnění ochotni pracovat v týmu.“ AP – učitel – psycholog, rodiče, dítě.

Pro určité žáky přínos – individuální posouzení – pozitiva x negativa.

Zajištění financí pro smysluplnou realizaci projektu.

Otevřenost inkluzivnímu vzdělávání.

Negativum:

Není pohotově zajištěno odborné vyšetření žáků, včasná diagnostika.

Nepřipravené podmínky pro efektivní práci.

Neokomentováno (1).

2. Jak vnímáte asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Co od asistenta pedagoga jako učitelka očekáváte?

Vnímání:

„Pozitivní podpůrné opatření, pokud se naučí s dítětem komunikovat a pracovat, dle jeho potřeb.“

Pozitivní – zajišťuje žákům odpovídající podmínky pro vzdělávání. (5)

„Využívá adekvátní metody i cesty vedoucí k co nejefektivnějšímu působení na žáka.“

Očekávání:

Ochota učit se, zkusit nové metody, pomoc a podpora, pracovitost, pohotové jednání.

Hledat formy efektivní spolupráce s rodiči.

Odborník v dané problematice.

Pozitiva:

podpora při psychické nepohodě žáka (zklidnění).

Sociální situace – výhodné.

Učební situace – vykrytí znevýhodnění, dovysvětlování, zjednodušení pokynů od učitele, příprava pomůcek.

Motivace k lepšímu výkonu žáků.

Rizika:

Nebyla vymezena

3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?

Pozitivní postoj:

„Měl by umět pracovat s různými žáky, podle složení třídy a podle aktuálních potřeb v hodině.“ – lepší vnímání role asistenta ze strany žáků.“

Převážně se žákem se SVP – zajištění pozornosti, bezpečnosti a začlenění do skupinové práce.

Přínosem i pro ostatní žáky – individuální přístup (2)

Práce s celou třídou – možnost záměny rolí (dle učiva a situace)

ano x určuje míra a druh znevýhodnění – při těžší diagnóze je asistent zcela vytížen

Příležitosti:

Pozitivní vnímání role asistenta ze strany všech žáků ve třídě

Empatie ke VŠEM potřebám VŠECH žáků – výhodné, přínosné

Hranice kompetencí – jasné stanovení – nebylo zdůrazněno

4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?

Komunikativnost – učitel – žák – rodič (3)

Ochota učit se nové věci a zkoušet je

Umět naslouchat

Flexibilně reagovat na pokyny a podněty učitele (3)

Vzdělání, odborné znalosti

Empatie, Tolerance (2), ochota (3), pracovitost, důslednost

Organizační schopnosti

Vztah k dětem

5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?

Schopnost porozumět učivu – (2)

„Takovou, aby byl schopen vnímat výklad učitele a uměl ho přizpůsobit různým možnostem dítěte.“

Vzdělání v oblasti, pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky (3).

Znalost diagnostiky konkrétního žáka.

Příležitost:

Rozdělení asistentů pro 1. a 2. stupeň – i pedagogové jsou specializovaní

Školení k individuální diagnóze daného dítěte

6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracovala/spolupracoval? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musela/musel jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?

Pozitivní zkušenost:

3 asistentky

„Někdy je to pro různost představ těžké a proces inkluze není efektivní.“

7 asistentek

Podmínka otevřenosti ve vzájemném jednání a spolupráci – osvědčilo se (2)

Prevence: konkretizovat dopředu očekávání a představy o spolupráci – osvědčilo se

„Nemusela jsem usměrňovat nad rámec vzájemné dohody.“ (2)

1 asistentka

6 asistentek

Negativní zkušenost

Nebyla uvedena

Příležitosti:

Vymezit rámec komunikace, sladit výchovný styl, hranice kompetencí

Podněty učitelů

Upřímnost, otevřenost

7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?

Různost představ: co a jak má žák vykonávat (2)

Nesoulad postojů, rozdílné vnitřní nastavení – „Nesednou si – učitel s asistentem.“

Dohoda o vzájemné spolupráci: každý si hlídá své úkoly – nezbytnost kvůli hledání společné cesty k podpoře žáků

Příležitost:**Dohoda o vzájemné spolupráci - nezbytná****Riziko:**

Neuvedeno: (1)

8. Kdo by měl AP metodicky vést?

Nejzkušenější asistent pedagoga na škole

Školní psycholog (pokud ho škola zaměstnává)

Nezbytnost vedení

Pedagog (2)

Pověřená osoba

Bez vedení – „Musí umět pracovat samostatně, učitel řídí hodinu.“

Příležitost:

Stanovit metodické vedení asistentovi.

9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

Záleží na zkušenostech a dovednostech asistenta.

„Asistent mi pomáhá se žákem se SVP, a tak se mohu věnovat ostatním žákům.“

Nevadí mi – podmíněno schopností zvládnout výuku dle představ učitele – umožnění navázání kontaktu s žákem se SVP.

Mohu si roli vyměnit – příležitost pozorovat třídu z jiného úhlu pohledu.

Přínos asistenta:

Schopnost reagovat na aktuální potřeby žáků v hodině

Schopnost být nápomocen

Příležitost:

Příležitost pro učitele být se žákem se SVP – „Uvidím situaci z druhé strany, z jiného úhlu pohledu.“

10. Využíváte pravidelně podporu školního poradenského pracoviště? V jakých záležitostech nejčastěji?

Oblast podpory:

Při jednání s rodiči.

Nevyužívám pravidelně – nutnost tuto oblast posílit – aktivnější, efektivnější spolupráce

Ve vážných případech – nezbytná účast odborníka, znalce v oboru.

Výchovný poradce:

ochota a podpora při administrativních a diagnostických záležitostech – Sdělení základní školy pro PPP, Žádosti, konzultace o žácích (2)

Negativní:

Nedostatečná podpora ze strany školního poradenského zařízení – „Nabídka spolupráce by měla být větší.“

Rozhodující vliv: třídní skupina/kolektiv

Příležitost:

Posílení spolupráce mezi učiteli – asistenty a poradenským pracovištěm.

Prevence: předcházení problémům.

11. Jak vnímáte v rámci školního poradenského pracoviště pozici školního psychologa? Komu by měl být především školní psycholog přínosem?

Negativní:

„Školního psychologa nemáme.“ (5)

Příležitosti:

„Velmi by ve školách pomohl.“

„Poradil by, jak jednat s problémovými žáky.“

Přínos: žákům (5), učitelům (3), asistentům (2), rodičům (2)

12. Hodnotíte společně s AP úspěšnost inkluzivního procesu? Plánujete společně výuku?

Vytváříte AP prostor pro hodnocení žáků?

„Pokud je schopný asistent, tato spolupráce je běžná.“

Hodnocení procesu: ano (4)

Plánování výuky: ano (1) ne (2)

Prostor pro hodnocení: ano (3), pouze konzultace

Negativum:

Není prostor pro konzultaci

Příležitost:

Nastavení hned v začátku spolupráce.

Pravidelné konzultace – vyhodnocování účinnosti postupů

13. Vnímáte aktuálně Vaši vzájemnou spolupráci s AP jako efektivní?

Pozitivum:

Efektivní spolupráce: (5)

„Naše paní asistentky jsou převážně schopné.“

Příležitosti:

Hodnocení procesu spolupráce: metodické schůzky, sdílení, s supervize,

Negativum:

Není.

Asistent pedagoga – rozhovor – A) POTŘEBY AP

4 respondeti: AP 1B, AP 2B, AP 3B, AP 4B

Tabulka 7: Rozhovor - asistent pedagoga - potřeby

1. Máte (učitel a AP) uzavřenou dohodu, jak se bude s žákem pracovat?		
Písemnou:	0	Za dohodu lze považovat Individuální vzdělávací plán
Ústní:	3	
Žádnou:	1	
2. Máte společné pravidelné konzultace?		
nad metodami práce?		
Dle potřeby:	1	pravidelně: 2 neprobíhají: 1
nad hodnocením?		
Dle potřeby:	1	pravidelně: 2 neprobíhají: 1
nad zapojením žáka do skupiny?		
Dle potřeby:	1	pravidelně: 2 neprobíhají: 1

3. Jak často jste jako AP v kontaktu s rodiči žáka případně jak?

Telefonická a mailová konzultace: pravidelně

Osobní konzultace: dle potřeby (3)

2 role: rodič a asistent zároveň

„Mám dvě role, jsem rodič a asistent zároveň.“

4. Jaká vidíte rizika při Vaší práci jako AP?

Riziko:

syndrom vyhoření

nedostatečná komunikace a spolupráce mezi asistentem a učitelem

nevhodný výběr cílů při vzdělávání žáka se SVP

Nastavit správnou adekvátní míru pomoci

Nevyužití potenciálu žáka

Omezené pravomoce – „Nemám pravomoce jako učitel, vše se od toho odvíjí.“

Žádné riziko (2)

Tendence učitelů vymezit práci asistenta na podporu jednoho konkrétního žáka.

Příležitosti:

Prevence - duševní hygiena

Oboustranná iniciace rozhovorů o způsobu práce se žákem – rovina asistent a učitel

Stanovení postoje vzhledem k činnosti asistenta: „Asistent pro celou třídu.“

5. Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro Vaši úspěšnou, funkční práci jako AP?

Příležitosti:

Souhra pedagoga a asistenta – stejné cíle

Rovnocenné postavení učitele a asistenta pedagoga

Hledání metod práce - zařazování skupinové práce do výuky – snižování konfliktů mezi žáky – „Učitelé jedou, priorita je ŠVP.“

Spolupracující klima, pozitivní hodnocení

„Spolupráce všech zúčastněných pedagogů a vedení školy.“ (1)

Dobře nastavená spolupráce mezi asistentem a učitelem (2)

Podpora a spolupráce ze strany vedení školy

Spolupráce s rodiči žáka (3)

Odborný tým (lékař, poradenský pracovník)

Vstřícná komunikace

„Perfektně znát žáka, co ho rozruší, co uklidní. Jeho reakce předvídat.“

Zázemí na práci

6. Co jako AP nejvíce postrádáte?

Negativum:

Nejednotné cíle s pedagogem – rovnocenný partnerský přístup

„Učitel vidí situaci s žákem jinak.“

„Asistent pedagoga vidí řešení, rád by ho vyslovil, ale nemá prostor, nikdo se ho nezeptá.“

„Ne každý učitel, dokáže svěřit část své práce asistentovi, 3 učitelé ano.“

Nízké kompetence

Pracovní zázemí, prostory na práci (2)

„Postrádám pomoc ze strany odborníků.“

Chybí podpora ze strany pedagogů a partnerský přístup k asistentovi

Chybí možnost supervize – „Platila jsem si ji sama.“

Finanční ohodnocení - nemotivující

Příležitosti:

Zajištění pracovního a osobního zázemí

Spolupracující partnerský postoj ze strany učitelů

Spolupráce s odborníky

Pravidelné supervize organizované školou

Jednotné cíle – asistent + učitel

7. Čeho si jako AP nejvíce ceníte?

„Nic mě nenapadá.“

Spolupráce s třídním učitelem (2)

Další vzdělávání (2)

Kolegialita

Podpora a pomoc od pedagogů

Nové podněty, nové výzvy - znalost projevů a potřeb žáků při různých diagnózách

Postoje učitele vůči asistentovi – „Učitel určuje asistentovi prestiž, buduje postavení asistentovi v rámci školy.“

Zpětná vazba:

Od žáka a od pedagogů (2)

„Že mě mají děti rády.“

Příležitosti:

Podpora dalšího vzdělávání asistentů

Rozvoj spolupráce s třídním učitelem

Riziko:

Stagnace v rozvoji asistenta

Asistent pedagoga – rozhovor – B) SPOLUPRÁCE

4 respondeti: AP 1B, AP 2B, AP 3B, AP 4B

1. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s třídním učitelem?

Aktuálně:

Ústní rozhovor dle potřeby, řešení problémů dle potřeby (3)

Operativní řešení, reakce na situaci (2)

Téma: obsah učiva, metody, cíle, začlenění žáka (3), IVP

„Většinou sděluji, co se děje ve třídě.“

Nepravidelný kontakt

Příležitosti:

1 x za měsíc pravidelné zhodnocení činnosti,

Určit čas na konzultaci 30-60minut

2. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s ostatními učiteli?

Aktuálně:

Situace se nevyskytuje: kontakt pouze s třídní učitelkou (1.třída) – (2)

2. stupeň:

kontakt vždy o přestávce, před výukou (zadání úkolů), nebo po výuce

operativně, dle potřeby – konzultace obsahu a cílů učiva (4), zapojení do kolektivu

Pedagogické rady – pravidelnost

3. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školním poradenským pracovištěm - výchovným poradcem, školním psychologem, preventistou?

Osobní kontakt dle potřeby (4)

V případě potřeby – kontakt s výchovným poradcem iniciuje třídní učitel (4)

Obsah IVP – konzultace: výchovný poradce – učitel – asistent

Příležitosti:

Pravidelnost konzultací, účast při vyhodnoceních IVP, PPLP

4. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školským poradenským zařízením - PPP, SPC?

Pedagogicko psychologická poradna / Speciálně pedagogické centrum:

Vyhodnocení plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu: (2)

„Osobně nejsem v kontaktu s žádným poradenským zařízením.“

„Při návštěvě SPC ve škole, pokud potřebují informace.“

Příležitost:

Podpora a rozvoj spolupráce – smysluplnost

Učitel – zástupce PPP – účast asistenta při konzultacích

5. Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt s vedením školy?

Forma kontaktu:

Osobní konzultace, email – dle potřeby

Porady, Pedagogická rada

Pravidelnost:

Pravidelně: porady, pedagogická rada (4)

Obsah kontaktu:

Personální záležitosti

Administrativní záležitosti

Mimoškolní akce – např. škola v přírodě

Pozitivum:

Vstřícnost

„Mohu se na vedení obrátit.“

6. Jakých kvalit si ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce ceníte?

Vstřícnost

Ochota pomoci, ochota hledat řešení

Rovnocenné jednání

Třídního učitele – podpora spolupráce v týmu

„Profesionální přístup k dětem.“

Neuvedeny žádné kvality – (2)

Příležitosti:

Společné hodnocení činnosti

Pravidelné konzultace – naslouchání, sebereflexe

Riziko:

Absence kolegiálního přístupu

Absence partnerského přístupu

7. Jaké kvality ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce postrádáte?

Nic nepostrádají: (2)

Celková spolupráce a podpora asistenta

„Chtělo by to více optimismu.“

„V překážkách vidět příležitosti.“

„Občas chybí zdravý rozum a důslednost.“

Riziko:

Rozdílné osobnostní nastavení, různé hodnoty – negativní dopad směřuje především na žáka

Nepartnerský postoj učitele vůči asistentovi vede k demotivaci

Vytrácí se smysluplnost společné práce

Asistent pedagoga – DOTAZNÍK

Popsán v rámci základní školy Alfa.

Výchovný poradce – rozhovor

VP B

1. Jak vnímáte pozici výchovného poradce v rámci školy?

Pozitivum:

Práce s třídním kolektivem

Podpora: externí: pravidelná setkání 2 x ročně - (sdílení s kolegy z jiných škol, supervize)

Negativum:

Nárůst administrativy – pedagogům, vedení školy

Prostorové problémy (výchovný poradce nemá vlastní kancelář)

Přivývají žáci se SVP – nárůst odborné práce x nedostatek odborného týmu

Příležitosti:

Prostor pro vylepšení (zkvalitňování) vztahů mezi kolegy

„Vyhnout se dlouhé cestě hledání a převzít si zkušenosti.“

Profesionalizace poradenství

Rizika:

Prostorové možnosti – nepůsobí příznivě při jednání s externími lidmi (odboníci, rodiči)

2. Jaké vidíte přednosti současné legislativy pro žáky se SVP?

Vyhláška č. 27

Pozitivum:

1.stupeň podpůrných opatření – v kompetenci školy – prostor pro nastavení individualizace

Čitelnější finanční tok (zdroj financí)

Negativum:

Nárůst administrativy

Výkaznictví: zdlouhavý administrativní proces

Nepřipravenost učitelů: potřeba změny úhlu pohledu: „Třeba hledat pozitiva!“

3. Jak vnímáte spolupráci s asistentem pedagoga?**Podmínka:**

Vzájemná důvěra – důvěrný vztah

Zpětná vazba - přínosem

Zaměření na pozorování třídního klimatu, nejen na výkony žáků

Promyšlená stavba hodiny – „Žáci musí ve výuce vidět „světlý bod.“

„Učitel si nesmí myslet, že je vševědoucí a nemůže dělat chyby.“

Příležitost:

„Učit se respektovat, tolerovat, společně žít a fungovat.“

Přijímat zpětnou vazbu, vyžadovat ji

Zaměřit se na klima třídy

4. Jak vnímáte spolupráci se školním psychologem?

Škola nemá školního psychologa.

Příležitosti:

Odborná a psychologická podpora žákům, učitelům, asistentům, rodičům

5 Výsledky výzkumu

5.1 Výsledky empirického zkoumání

Výsledky empirického zkoumání budou prezentovány po jednotlivých školách. Nejprve bude uvedena základní škola ALFA, poté základní škola BETA. V rámci tohoto uspořádání pak budou prezentovány výsledky podle jednotlivých skupin aktérů inkluzivního vzdělávání – ředitelů, učitelů, asistentů pedagoga, výchovných poradců a školního psychologa.

5.1.1 Shrnutí získaných dat – základní škola Alfa

ZÁKLADNÍ ŠKOLA – ALFA

**Pojetí inkluze, vnímání pozice asistenta pedagoga
Naplnění potřeb aktérů inkluzivního vzdělávání.
Spolupráce**

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ředitel školy ALFA

Základním nedostatkem současného stavu inkluzivního vzdělávání je absence smysluplnosti na straně pedagogů, kteří ji kvůli rychlé proměně pojetí vzdělávání u nás nemohli pocítit. Míra zodpovědnosti na školu a pedagogy byla předána příliš rychle.

Asistent pedagoga není pro učitele rozhodující podporou, pokud k výkonu profese není vybaven dostatečnými osobnostními a odbornými předpoklady. Při naplnění takového požadavku se učitelům otevírá příležitost k záměně rolí s asistentem ve výuce. Učitel se stává pozorovatelem a může se více věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Za základní osobnostní předpoklad považuje ředitel školy optimismus, schopnost překonávat počáteční obtíže, otevřenost a motivaci k dalšímu vzdělávání by měl asistent chápat jako nutnost k úspěšné práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci oborových záležitostí by měl mít znalosti pedagogiky a speciální pedagogiky.

Ředitel si uvědomuje složitost postavení asistenta pedagoga v rámci pedagogického týmu, jeho situaci výstižně pojmenovává jako „člověk mezi mlýnskými kameny“. Ředitel školy je přesvědčen o potřebě metodického vedení asistenta pedagoga. V současné době není tato potřeba zcela odborně řešena. Asistenty metodicky vede třídní učitel, který není znalcem v oboru speciální pedagogika ani často nemá zkušenost s vedením lidí.

Ředitel školy vidí příležitost v metodickém vedení na straně školního psychologa, nebo školního speciálního pedagoga. Kvůli nedostatku odborníků v řadách školních speciálních pedagogů, škola aktuálně tohoto pracovníka nemá k dispozici. Tato skutečnost zůstává příležitostí pro změnu, neboť by školní speciální pedagog svojí odborností ve speciálním vzdělávání vhodně doplnil školní poradenské pracoviště a byl profesionální oporou nejen asistentům pedagoga, ale ostatním pedagogům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další příležitosti vidí ředitel školy v implementaci speciálních tříd do běžného chodu školy. V neposlední řadě je třeba zajistit podporu ze strany státu směrem k učitelům, neboť pro vzdělávání žáků v rozmanitých třídních skupinách je zapotřebí změna metod a forem výuky. Právě i změna v přístupech k výuce může mít rozhodující vliv na celkové klima a kulturu školy. Ředitel školy rovněž poukazuje na nedostatečný monitoring speciálně pedagogických center, která mají v péči žáky s podpůrnými opatřeními. Žádoucí je zajistit ze strany těchto center intenzivnější pozorování žáků ve školách v jejich přirozených učebních podmínkách. Jistě by takové opatření zkvalitnilo současnou diagnostiku a tím zefektivnilo proces inkluzivního vzdělávání.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Učitelé ALFA

Učitelé mají rozdílný pohled na současné nastavení inkluzivního vzdělávání. Všichni se shodují na tom, že je zapotřebí žáky posuzovat individuálně s ohledem na rozsah jejich znevýhodnění, a dále s ohledem na cíle, které chce dosáhnout v rámci jejich vzdělávání rodina. Tyto aspekty by měly být v souladu s možnostmi a cíli školy. Učitelé sdílí podobný náhled na rozmanitost třídní skupiny. Lze ji vnímat jako přirozenou, ovšem je třeba nepodceňovat pozornost i k bezproblémovým, případně nadaným žákům. Tendence upínat pozornost pouze k žákům se zdravotním

znevýhodněním je možno posuzovat jako riziko, které může mít v budoucnu i celospolečenský dopad na potenciál naší společnosti.

Učitelé si uvědomují potřebnost pozice asistenta pedagoga a zároveň novou učební situaci, ve které působí dvě dospělé osoby v jedné třídě. V současném nastavení školy je metodickým vedením asistent pedagoga pověřen třídní učitel, což otevírá spousty příležitostí, ale i rizik. Za příležitost lze považovat tvořivou práci při společném plánování výuky a tvorbě třídního kolektivu, za riziko pak vztah, který přináší napětí a nejistotu na stranách obou pracovníků. Předcházet takové situaci přináší úsilí na straně učitele. Jde především o schopnost svěřit důvěru druhému, nastavit partnerskou atmosféru a jasně vymezit očekávání od asistenta. Z výpovědi dvou učitelů pramení nejistota, pociťují jistý vnitřní konflikt. Ten opodstatňují nedůvěrou v úspěšnou tvorbu třídního kolektivu při působení dvou dospělých, či strachem z možného úniku „třídních informací.“ Učitelé zdůrazňují potřebu asistenta pedagoga s ohledem na překonávání obtíží žáků v sociálních situacích, na zvýšení motivace k jejich výkonu, na dovysvětlování instrukcí od učitele a na podporu při psychické nepohodě žáka. Učitelé jsou přesvědčeni o nutnosti práce asistenta se všemi žáky ve třídě. U asistentů vítají především pedagogické zkušenosti, odborné vzdělávání, empatii, schopnost spolupráce, schopnost zachovat klid ve vypjatých situacích a trpělivost.

Asistent by měl učitele přesvědčit, že se na něho může spolehnout ve vypjatých situacích. Učitelé se shodují, že pro úspěšnou spolupráci je třeba vymezit rámec komunikace, sladit výchovný styl, určit hranice kompetencí. Očekávají upřímnost, otevřenost. Co se týká odborné výbavy asistenta, pak je třeba, aby měl základní pedagogické znalosti, a především školení k individuální diagnóze daného dítěte. Většina učitelů, již má nějakou delší zkušenost s asistentem.

Zajímavý námět přišel ze strany učitele, který je přesvědčen o nutnosti rozdělení profesní specializace asistenta pro 1. a 2. stupeň. V rámci výuky učitelé vnímají riziko narušování hodiny vlivem nahodilých situací způsobených rozladěností žáka se SVP při komunikaci s asistentem. V problematice metodického vedení asistentů se učitelé shodují v názoru, že je zapotřebí jeho vedením pověřit odborníka, školního psychologa, či školního speciálního pedagoga. Uvědomují si, že nejsou na tuto situaci připraveni. Shodují se, že spolupráci je třeba dát řád a smysl. Nyní nemají

pevně stanovené konzultace s asistenty a není pravidlem, že společně plánují výuku, společně hodnotí žáky a jen občas diskutují nad začleněním žáka do skupiny. Společné konzultace mají spíše nahodilé, nejvíce v problematických situacích, nebo spolu hovoří bezprostředně po výuce.

Spolupráce se školním poradenským pracovištěm závisí především na složení třídního kolektivu. Učitelé jej využívají v případě krizových situací, rovněž spíše momentální potřeby. Pozice školního psychologa si všichni učitelé velmi cení. Pomáhá jim v problematických situacích ve třídě, pracuje se žáky se SVP, mohou požádat o odbornou radu a psychologickou podporu. Přínos školního psychologa shledávají v poskytování pomoci všem žákům, asistentům a učitelům. Podotýkají, že se jedná o příležitost mít ve školním prostředí odborníka, na kterého se mohou s důvěrou obrátit.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Asistent pedagoga – POTŘEBY – ALFA

Všichni asistenti pedagogů se shodují na podmínkách, které jsem žádoucí pro jejich úspěšnou práci. Do těchto podmínek řadí především dobře nastavenou spolupráci mezi asistentem a učitelem, která je rozhodující pro jejich efektivní práci. Shoda ve výchovném stylu a postojích umožňuje oběma lépe zvládat vypjaté situace. Jako další podmínky asistenti uvádějí přátelské pracovní klima, podporu vedení školy, spolupracující tým odborníků, spolupracující rodiče a pracovní zázemí, které někteří asistenti nemají k dispozici. Při absenci výše uvedených podmínek jsou asistenti i učitelé vystaveni riziku syndromu vyhoření, neboť opakující se vypjaté situace přinášejí pocity vyčerpání.

Někteří asistenti na prvním stupni působí kromě výuky také ve družině. Upozorňují na nutnost provázání spolupráce mezi výukovou a volnočasovou částí pobytu žáka ve škole. Taková situace představuje náročný úkol pro zúčastněné aktéry. Do obvyklého vztahu asistent – učitel – žák – rodič vstupuje ještě vychovatel. Společným úkolem by mělo být sjednocení cílů ve vztahu k dítěti. Nesoulad výchovných a výukových cílů přináší riziko neefektivní spolupráce. Pro efektivní práci asistenta je nezbytný pravidelný kontakt s rodinou žáka. Cílem by mělo být předávání informací o žákovi, o jeho postojích k učení, míře motivace, výsledcích učení, postojích ke spolužákům a učitelům. Pro školu jsou důležité informace o vývoji

zdravotního stavu dítěte, které by měla rodina ve vlastním zájmu předávat. Osobnostní setkání se žákem a jeho rodinou v atmosféře důvěry vnáší do vzájemné spolupráce pocit smysluplnosti.

Asistenti nejvíce oceňují možnost seberealizace, kdy mohou čerpat ze svých profesních a životních zkušeností a mohou je využívat v učebním i výchovném procesu při práci se třídou. Dále oceňují lidský přístup, naslouchajícího učitele, který vytváří prostor pro vyslovení názoru pro další práci se žákem a pro jeho hodnocení. Oceněním je pro asistenty pozitivní zpětná vazba ze strany učitele a rodiny žáka. Příležitostí pro učitele je využívat potenciálu asistenta tím, že mu vymezí prostor pro práci se třídou.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Asistent pedagoga – SPOLUPRÁCE – ALFA

Mimo výuku asistenti konzultují s třídními učiteli především dle aktuálních potřeb, spíše operativně. Takový rozhovor probíhá nejčastěji o přestávce před výukou, nebo po výuce. Pravidelné konzultace nemají vzájemně pevně stanoveny, vliv na tuto situaci má nastavení rozsahu nepřímé pedagogické činnosti, která činí pouze 10 % z pracovního úvazku. Vykonávání činností nad rámec svých časových povinností je pak vzhledem k finančnímu ohodnocení asistentů nemotivující.

Dalším vlivem může být nedůvěra učitele v odbornost asistenta, proto ho nemusí vnímat jako rovnocenného partnera. S nastavením současné legislativy, tedy souběžného působení dvou pedagogů v rámci třídy nemusí být vnitřně ztotožněn. V rámci školního poradenského pracoviště asistenti příležitostně spolupracují se školním psychologem. Ten jim nabízí odbornou podporu a účast při individuální práci školního psychologa se žákem. Asistentovi se tímto otevírá příležitost pro pozorování žáka v rámci speciálních metod práce. V případě žáků s výraznými problémy v chování, kterými ohrožuje svoji bezpečnost a bezpečnost okolí, se školní psycholog podílí na sestavení krizového plánu. Dále poskytuje individuální konzultace na žádost rodičů žáka, kterých se v některých případech účastní i žák s asistentem pedagoga. V určitých případech asistenti pocítují absenci respektu a necítí se jejich plnohodnotnými partnery učitelů.

Spolupráce a kontakt s poradenskými zařízeními není pevně stanoven. Příležitostně se asistenti účastní vyhodnocení realizovaných podpůrných opatření, nebo IVP. Osobní kontakt s vedením školy mají asistenti dle aktuálních potřeb, pravidelně pak v rámci porad. Asistenti si ve své práci nejvíce váží vstřícnosti a partnerského přístupu. Vítají, pokud je jejich postavení v rámci pedagogického týmu, i v rámci třídní spolupráce ze strany vedení školy objasňováno.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výchovný poradce ALFA

Současné pojetí inkluzivního vzdělávání výchovný poradce vnímá pozitivně v rovině rozvoje a profesionalizace poradenských služeb, které by se měly přiblížit školnímu prostředí a žákům. Ze strany poradenských zařízení je vyvíjena snaha o rozvoj sdílení zkušeností a prohlubování odborného vzdělávání. V současné době pravidelně (2x ročně) probíhají setkání výchovných poradců. Taková setkání poskytují výchovným poradcům metodickou a psychologickou podporu, která je v souvislosti s rozsahem jejich činnosti žádoucí.

Výchovný poradce registruje v souvislosti s novou legislativou poměrně velký nárůst administrativy a zároveň vyžaduje důslednou spolupráci s rodinou žáka se SVP. Ta je zapotřebí kvůli včasné diagnostice pro efektivní nastavení podpůrných opatření.

. Výchovný poradce kladně hodnotí spolupráci se žáky se SVP z pozice učitele. Z dlouholeté spolupráce s asistenty pedagoga má kladné zkušenosti. Ve výuce od nich očekává poskytování případné psychologické podpory žákovi. Spolupráci s ostatními pracovníky školního poradenského zařízení hodnotí velmi pozitivně, zejména oceňuje působení školního psychologa.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Školní psycholog ALFA

Školní psycholog významně posiluje tým školního poradenského pracoviště, neboť rozsahem svých činností je podporou všem aktérům školní komunity: pedagogům, vedení školy, žákům i jejich rodičům. Ve své péči má děti s doporučenými podpůrnými opatřeními a dále se individuálně věnuje konkrétním dětem, u nichž to daná situace z podstaty jejich obtíží vyžaduje. Intervence a předměty

speciálně pedagogické péče jsou žákům pevně stanoveny v rozvrhu – na prvním stupni v rámci výukové doby, na druhém pak mimo výuku.

Jednou z dalších důležitých oblastí práce školního psychologa je práce se třídami, která je klíčová pro zdravé nastavení třídního klimatu. V nárazových situacích je důležitým komunikačním partnerem externích odborníků a institucí, kterými jsou PPP, SPC, OSPOD a SVP. V rámci školního poradenského pracoviště spolupracuje s výchovným poradcem a metodikem prevence. V této oblasti školní psycholog shledává rezervy, neboť je spolupráce aktuálně postavena na nepravidelných setkáních, které jsou iniciovány pouze v případě problémové situace. Příležitost vidí v pravidelných setkáních poradenských pracovníků, uvědomuje si potřebu vzájemné komunikace a posílení oblasti prevence.

Školní psycholog je členem „školní poradní skupiny“. Ta se schází pravidelně jedenkrát týdně a uskutečňuje se za přítomnosti vedení školy. Školnímu psychologovi se tímto otevírá příležitost na tomto místě prosazovat nejlepší zájmy dětí z hlediska jejich předpokladů a schopností. Zároveň má možnost upozorňovat na rizika, jejichž vznik může mít dopady na třídní klima a efektivní vzdělávání a v neposlední řadě na psychický stav jednotlivých aktérů, nejen žáků, ale i pedagogů a rodičů. Mezi další příležitosti, které školní psycholog vidí, patří jasné ukotvení asistentů v rámci „kultury školy“ a jejich postavení v týmu pedagogických pracovníků.

Pro zvýšení efektivity práce všech zúčastněných aktérů, vyžaduje současná situace nastavení vnitřních pravidel spolupráce. Za činitele změny v této otázce považuje partnerský vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. Asistent pedagoga by neměl být ve školní komunitě vnímán jako nejnižší v hierarchii pedagogických pracovníků. Nerespektující vztah obou aktérů nese riziko negativních dopadů na žáky. S asistenty pedagogů je současná spolupráce postavena pouze na jejich dobrovolnosti, pravděpodobně z důvodů neodpovídajícího nastavení jejich nepřímé pedagogické činnosti a nezakotvení této činnosti do jejich náplně práce. Mohou požádat o individuální konzultace a mohou být přímými účastníky (pozorovateli) intervence, kterou má školní psycholog s konkrétním žákem v pevně stanovený čas. Tato rovina spolupráce za přítomnosti školního psychologa, žáka a asistenta nabízí významné zefektivnění práce všech zúčastněných ve prospěch žáků se SVP, neboť v současné době chybí „přemostění“ aplikovaných postupů do třídy.

I z těchto důvodů je školní psycholog přesvědčen o nezbytnosti metodického vedení asistentů. Z podstaty obsahu činností, které v náplni práce by mohl tuto roli sám realizovat. Takové rozhodnutí však musí být v souladu se strategií a představou ze strany vedení školy. S určitostí by však vedlo k profesionalizaci pozice asistenta pedagoga.

5.1.2 Shrnutí získaných dat – základní škola Beta

ZÁKLADNÍ ŠKOLA – BETA

**Pojetí inkluze, vnímání pozice asistenta pedagoga
Naplnění potřeb aktérů inkluzivního vzdělávání.
Spolupráce**

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ředitel školy BETA

Na současné pojetí inkluzivního vzdělávání pohlíží ředitel školy jako na situaci, ve které je nezbytné zajistit podmínky pro realizaci efektivních postupů. Předpokladem úspěšného inkluzivního procesu jsou materiální, prostorové a personální podmínky.

Za nezbytnost považuje doplňování odbornosti učitelů a asistentů pedagoga, kvalitně diagnostikové žáky a spolupracující rodiče. Ředitel školy je přesvědčen o vzniku rizikových situací pro školu, pokud tyto požadavky nebudou naplněny. Ve své roli se nachází v situaci, kdy by měl být iniciátorem změn a měl by vyvíjet úsilí k dosažení zmíněných podmínek.

V kontextu těchto podmínek se řediteli školy otevírá příležitost usměřňovat žádaným směrem dialog mezi všemi aktéry inkluzivního vzdělávání, zvláště mezi učiteli a asistenty pedagoga. V tomto vztahu nachází ředitel školy potenciál pro úspěšnou efektivní spolupráci při vzdělávání žáků se SVP. Za rizikovou oblast současného legislativního nastavení pokládá ředitel školy nedostatečné finanční ohodnocení asistentů pedagoga a terminované pracovní smlouvy dle určení poradenských zařízení.

Takové nastavení komplikuje situaci řediteli při vyhledávání odborně vzdělaných asistentů na trhu práce. Ti by měli mít odborné znalosti z pedagogiky, psychologie a měli by se orientovat v metodických postupech pro 1. a 2. stupeň. Očekává od nich empatii, vytrvalost, skromnost a zdůrazňuje nutnost vnitřně vyrovnané osobnosti. Ředitel školy si je vědom, že každý aktér v inkluzivním procesu může mít jiný pohled na práci asistenta, neboť ne vždy mají všichni zúčastnění společné postoje a cíle. To se týká především vztahu asistenta a učitele, a dále pak asistenta a rodičů. Proto by bylo vhodné zajistit v současném probíhající procesy inkluze metodické vedení. V těchto otázkách vidí příležitost ke zkvalitňování profesního postavení asistenta pedagoga. Zvyšováním své odbornosti může asistent významně přispět ke spolupráci s učitelem a tím být jeho rovnocenným partnerem. V současné době nemá ředitel školy k dispozici žádného odborníka, který by toto vedení realizoval.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Učitelé BETA

Učitelé pohlízejí na inkluzi jako na příležitost zmírnit zdravotní a sociální hendikepy dětí. Ta může být využita různou měrou, pokud jsou všichni zúčastnění ochotni pracovat v týmu. Pro její smysluplnou realizaci je zapotřebí poskytnout školám dostatek finančních zdrojů a odborníků, kteří zajistí školám potřebný servis, především v oblasti diagnostiky žáků. Ten není v současné době zajištěn. Dle názorů učitelů není inkluze prospěšná všem žákům, záleží na individuálním posouzení.

Asistenta pedagoga vnímají jako pozitivní podpůrné opatření, pokud se naučí s dítětem komunikovat a pracovat, dle jeho potřeb. Od asistentů očekávají pozitivní vztah k dětem, empatii, ochotu učit se, zkoušet nové metody, pohotové jednání, podporu a pomoc. Tu očekávají především ve výukové situaci při psychické nepohodě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i při nepohodě ostatních žáků ve třídě. Jsou přesvědčeni, že tato podpora motivuje žáky k jejich lepšímu výkonu. Další důvod v potřebnosti asistenta vidí v zajištění bezpečnosti všech žáků a spoluúčasti při budování příznivého třídního klima. V rámci očekávání od asistenta učitelé nezdůraznili potřebnost nastavení hranic kompetencí při vzájemné spolupráci.

Učitelé připouštějí záměnu rolí v učební situaci, pokud to míra a druh znevýhodnění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami umožňuje a zároveň záleží na zkušenostech a dovednostech asistenta. Shodují se na tom, že asistent by měl mít oborové znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. Rozhodně by měl být asistent vzdělán v příslušné problematice diagnózy daného dítěte. Učitelé mají poměrně mnoho zkušenosti se spoluprací s asistenty a současnou spoluprací hodnotí jako efektivní. Osvědčilo se jim, pokud v tomto pracovním vztahu byli otevření pro vzájemné jednání a spolupráci. Zároveň uvádějí, že mohou nastat situace, kdy je to pro různost vzájemných představ těžké a proces inkluze pak není efektivní. Dle učitelů by měl mít asistent zajištěné metodické vedení, které by měl realizovat buď zkušený pedagog, školní psycholog, nebo nejzkušenější asistent.

Podporu školního poradenského pracoviště využívají nárazově, především ve vážnějších případech. Oceňují ochotu a podporu výchovného poradce při administrativních záležitostech při komunikaci s poradenským zařízením. Ve spolupráci se školským poradenským zařízením vidí rezervy, očekávají větší nabídku spolupráce. Učitelé postrádají v týmu školního poradenského pracoviště školního psychologa, který by jim odborně poradil s problémovými žáky, uvědomují si, že by mohl být přínosem i asistentům, žákům a jejich rodičům.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Asistent pedagoga – POTŘEBY - BETA

Asistenti považují za hlavní podmínku úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jejich rovnocenné postavení s učitelem, spolupracující klima a v neposlední řadě spolupráce všech zúčastněných aktérů. Za nezbytnou považují podporu a spolupráci ze strany vedení školy, spolupráci ze strany rodičů žáků a odborných pracovníků.

Upozorňují na rizika, která přináší absence pravidelně nastavených konzultací asistenta s učitelem. Vnímají tendence učitelů vymezit práci asistenta na podporu jednoho konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, což asistenti shledávají jako neefektivní a takový postoj není v souladu s myšlenkou inkluzivního

vzdělávání. Vnímají skutečnost, že ne každý učitel jim dokáže svěřit část své práce se třídou.

Asistentovy nízké pracovní kompetence mu neumožňují aplikovat postupy, o jejichž správnosti je sám přesvědčen, navzdory tomu, že často vidí řešení, která by posílila žákovu motivaci. Nedostatečná seberealizace, ve spojení s vypjatými situacemi při práci s problémovými žáky nesou pro asistenta riziko stagnace v jeho rozvoji a vede k hrozbě syndromu vyhoření. Partnerský přístup a oboustranná iniciace rozhovorů o způsobu práce se žákem je příležitostí pro společné hledání cest v nejlepším zájmu dítěte. Asistenti si váží zpětné vazby od učitelů a žáků. Oceňují kolegiální podporu a partnerský přístup ze strany učitelů. Vnímají, že učitel svými postoji buduje asistentovi postavení v rámci pedagogického týmu, potažmo v rámci školy.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Asistent pedagoga - SPOLUPRÁCE – BETA

Asistenti nemají pevně stanovené konzultace s učiteli. Vzájemný kontakt je převážně založen na nepravidelných setkáních, dle aktuálních potřeb. Nejčastěji projednávají záležitosti ohledně obsahu výuky, částečně jednají ohledně začlenění žáka do třídního kolektivu. Pravidelným kontaktem je pouze účast na poradách školy.

Stejná situace je v kontaktu se školním poradenským pracovištěm, příležitostně spolupracují s výchovným poradcem. To se děje v případě, kdy s ním třídní učitel iniciuje schůzku, nejčastěji ohledně projednání obsahu individuálního vzdělávacího plánu. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními není v rámci školy ujednocen.

Pouze polovina asistentů se účastní vyhodnocování plánů pedagogické podpory, či individuálních vzdělávacích plánů, které probíhají za přítomnosti pracovníků speciálního poradenského centra přímo ve škole. V uvedených záležitostech, týkajících se spolupráce s poradenskými pracovníky, asistenti shledávají rezervy. Asistenti mají pravidelný kontakt s vedením školy v rámci stanovených porad. Nepravidelně spolupracují dle aktuální potřeby v personálních a administrativních záležitostech a dále společně jednají ohledně mimoškolních akcí, kterých se asistenti pedagogů účastní. Velmi oceňují pedagogy, kteří mají respektující

přístup k žákům a k nim samotným. V rámci nastavení pozitivního pracovního klimatu asistenti od učitelů očekávají více optimismu.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výchovný poradce BETA

V současném stavu inkluzivního vzdělávání vidí výchovný poradce pozitiva i negativa. Obě stránky souvisí s legislativními změnami. Pozitivní stránky se týkají podpůrných opatření, která učiteli nabízejí prostor pro individualizaci ve výuce. Negativa pak souvisí s povinnostmi v oblasti administrativy, které pedagogům a vedení školy enormně narostly a dále v nedostatku odborného personálu, který je nepostradatelný při nárůstu žáků se SVP ve školách.

Školní psycholog by výrazně posílil školní poradenské pracoviště. Ve své roli, výchovný poradce oceňuje iniciativu poradenských zařízení, kterou vyvíjejí v oblasti jejich metodické podpory. Usilují o vzájemné sdílení zkušeností v rámci osobních setkávání s kolegy s jiných škol a uvědomují si potřebnost supervize. Výměna zkušeností je podle ní obohacením a příležitostí minout dlouhou „cestu hledání“. V současném nastavení vidí prostor pro zkvalitňování vztahů mezi kolegy, neboť efektivní práce při vzdělávání žáků se SVP vyžaduje důslednou spolupráci.

Uvědomuje si jistou nepřipravenost učitelů, neboť inkluzivní pojetí pedagogiky vyžaduje „změny v úhlu pohledu“ na vzdělávání žáků. Podotýká, že úkolem pedagogů je učit se žádat a přijímat zpětnou vazbu, neboť je může profesně posunout a zkvalitnit jejich práci, zvláště při spolupráci s asistenty pedagoga. Vzhledem k její souběžné roli v pozici učitele má dlouhodobou zkušenost při této spolupráci. Je přesvědčena o nezbytnosti vzájemné důvěry, o shodě v oblasti cílů ve výuce, kdy je třeba se zaměřit nejen na výkony žáků, ale i pozorovat stav třídního klimatu.

5.1.3 Porovnání výsledků z dotazníku základní školy Alfa a Beta

Asistent pedagoga – DOTAZNÍK

Standardizovaný formulář **Hodnocení činnosti asistenta pedagoga** (viz. příloha) byl zvolen jako podpůrný, měl napomoci asistentům v zorientování se

v problematice a otevřít jim perspektivu pro přemýšlení o svých činnostech při vzdělávání žáků se SVP.

Jedná se o 18 otázek směřujících k odpovědi na výzkumné otázky. Týkají se oblasti spolupráce a potřeb. Tyto oblasti jsou barevně odlišeny. Je zajištěna shoda v třídění kategorií i barevného označení jako u rozhovorů.

Spolupráce: 10 otázek

Potřeby: 8 otázek

Spolupráce:

škola ALFA – 5 respondentů

škola BETA – 4 respondenti

1. Ve vyučování pracuje asistent s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v maximální možné míře přímo ve třídě, pod dohledem učitele.

Graf č. 1: Výsledek Alfy 1



ANO 5

NE 0

Graf č. 2: Výsledek Bety 1



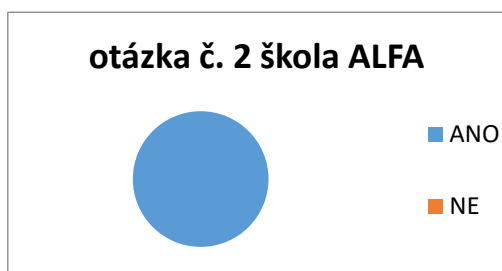
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že pracují s žáky v maximální možné míře přímo ve třídě, pod dohledem učitele.

2. Mimo třídu pracuje asistent s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jen v odůvodněných případech.

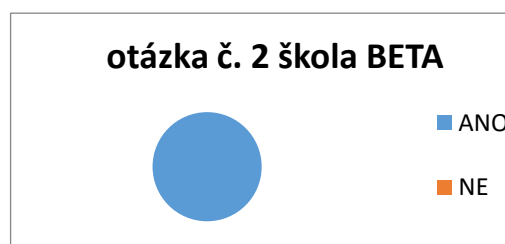
Graf č.3: Výsledek Alfy 2



ANO 5

NE 0

Graf č.4: Výsledek Bety 2



ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že mimo třídu pracují s žáky jen v odůvodněných případech.

3. Výklad nové učební látky je v maximální možné míře i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťován učitelem.

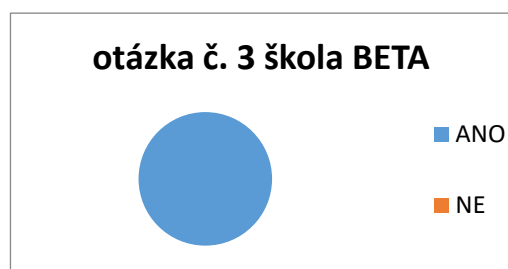
Graf č.5: Výsledek Alfvy 3



ANO 4

NE 1

Graf č.6: Výsledek Bety 3



ANO 4

NE 0

8 asistentů odpovědělo, že výklad látky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zajišťován v maximální míře učitelem, 1 respondent uvedl že se na výkladu podílí minimálně z poloviny.

4. Podle možností a potřeb učitele je asistent zapojen i do práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb.

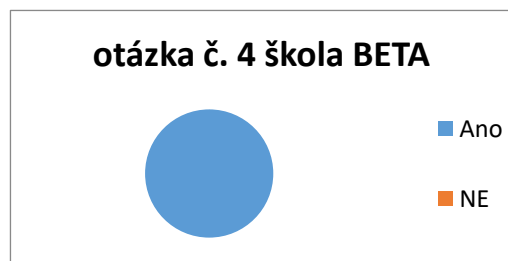
Graf č.7: Výsledek Alfvy 4



ANO 5

NE 0

Graf č.8: Výsledek Bety 4



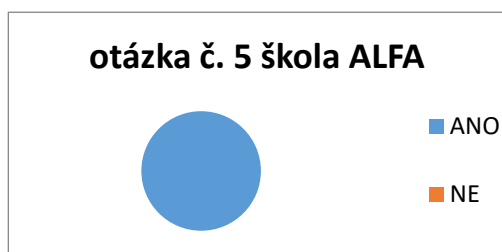
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že se zapojují i do práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb.

5. Asistent nevykonává za žáky činnosti, které by mohli zvládnout sami.

Graf č.9: Výsledek Alfy 5



ANO 5

NE 0

Graf č.10: Výsledek Bety 5



ANO 2

NE 2

7 asistentů odpovědělo, že za žáky nevykonávají činnosti, které mají zvládnout sami, nicméně 2 respondenti toto dělají.

6. Podle potřeb žáků zajišťuje asistent doučování.

Graf č.11: Výsledky Alfya 6



ANO 1

NE 4

Graf č.12: Výsledek Bety 6



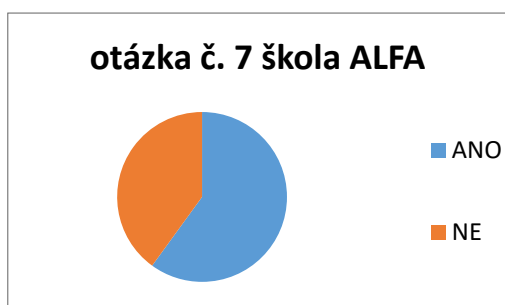
ANO 2

NE 2

U této otázky 3 asistenti odpověděli, že doučování zajišťují a zbylých 6 doučování nezajišťuje.

7. Práce asistenta s žákem /žáky) se speciálními vzdělávacími potřebami je nastavena tak, aby dlouhodobě umožňovala snižování nadstandardní individuální podpory žáka (žáků).

Graf č.13: Výsledky Alfy 7



ANO 3

NE 2

Graf č.14: Výsledek Bety 7



ANO 4

NE 0

U této otázky je 7 asistentů přesvědčeno, že práce je nastavena tak, aby se snižovala nadstandardní individuální podpora žáků, a 2 asistenti o tomto přesvědčení nejsou.

8. Podle potřeb žáků i pedagogů asistent zajišťuje komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

Graf č.15: Výsledky Alfy 8



ANO 5

NE 0

Graf č.16: Výsledek Bety 8



ANO 4

NE 0

Všech 9 respondentů jednoznačně odpovědělo, že asistent zajišťuje komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

9. Podle potřeb žáků i pedagogů je asistent zapojován i do úkolů administrativně-organizační podpory.

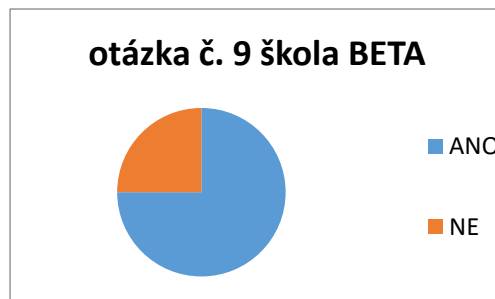
Graf č.17: Výsledky Alfy 9



ANO 4

NE 1

Graf č.18: Výsledek Bety 9



ANO 3

NE 1

U této otázky 7 asistentů potvrdilo, že jsou zapojováni do administrativně-organizační podpory, a 2 asistenti tuto podporu nezajišťují.

10. Asistent má v rámci pracovní doby vyhrazený prostor pro společné přípravy a konzultace s učitelem (učiteli).

Graf č.19: Výsledky Alfy 10



ANO 1

NE 4

Graf č.20: Výsledek Bety 10



ANO 3

NE 1

U této otázky 4 asistenti sdělili, že nemají vyhrazený prostor pro konzultace s učitelem, ostatních 5 asistentů tento prostor vyhrazený má.

Potřeby:

škola ALFA – 5 respondentů, škola BETA – 4 respondenti

1. Asistent má v náplni práce vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost v rozsahu odpovídajícím jeho potřebám

Graf č.21: Výsledky Alfy 11



ANO 0

NE 5

Graf č.22: Výsledek Bety 11



ANO 3

NE 1

U této otázky 6 asistentů odpovědělo, že nemají vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost, a jen 3 tento prostor mají.

2. Asistent je seznámen s charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáků; u žáků s IVP zná obsahy těchto plánů

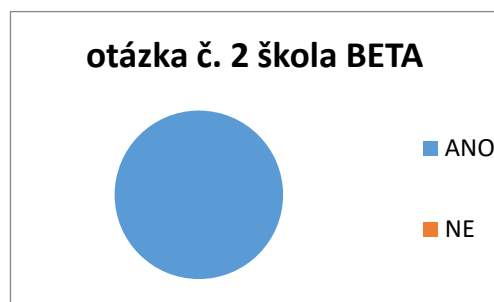
Graf č.23: Výsledky Alfy 12



ANO 5

NE 0

Graf č.24.: Výsledek Bety 12



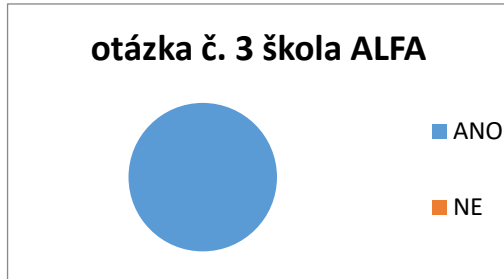
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že znají vzdělávací potřeby a obsahy IVP svých klientů.

3. Asistent se účastní společných porad pedagogického sboru

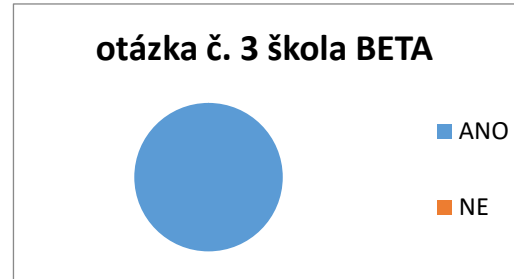
Graf č.25: Výsledky Alfý 13



ANO 5

NE 0

Graf č.26: Výsledek Bety 13



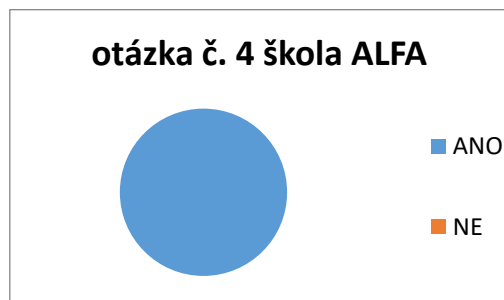
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že se účastní společných porad pedagogického sboru.

4. Asistent zná pracovníky školského poradenského pracoviště a má možnost s těmito pracovníky konzultovat

Graf č.27: Výsledky Alfý 14



ANO 5

NE 0

Graf č.28: Výsledek Bety 14



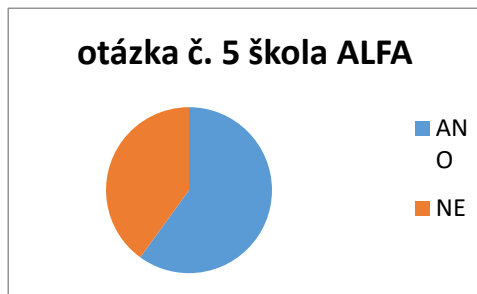
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že znají pracovníky ŠPP a že mají možnost s nimi konzultovat.

5. Asistent má k dispozici kontakty na školská poradenská zařízení v lokalitě

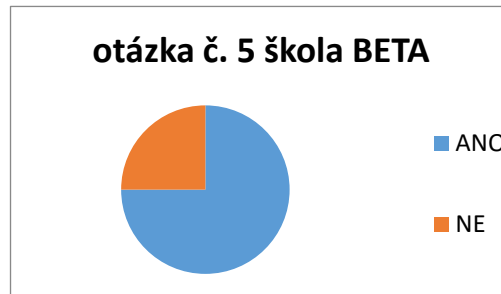
Graf č.29: Výsledky Alfvy 15



ANO 3

NE 2

Graf č.30: Výsledek Bety 15



ANO 3

NE 1

6 asistentů odpovědělo, že mají tyto kontakty k dispozici, 3 asistenti uvedli, že je nemají.

6. Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP pořádaných pro celý pedagogický sbor

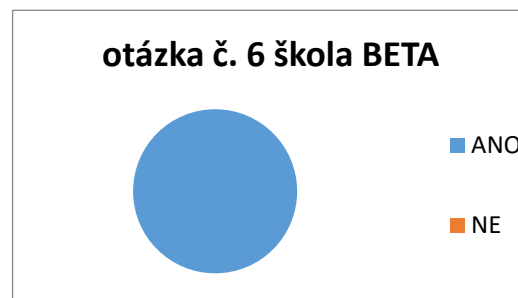
Graf č.31: Výsledky Alfvy 16



ANO 5

NE 0

Graf č.32: Výsledek Bety 16



ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že mají možnost účastnit se akcí DVPP

7. Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP podle vlastních profesních potřeb

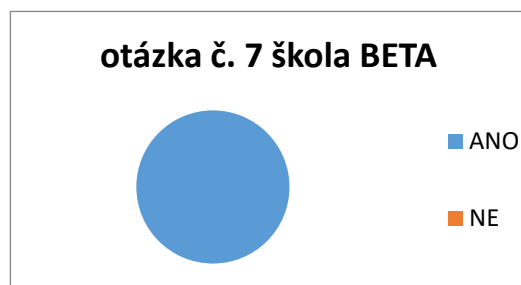
Graf č.33: Výsledky Alfy 17



ANO 5

NE 0

Graf č.34: Výsledek Bety 17



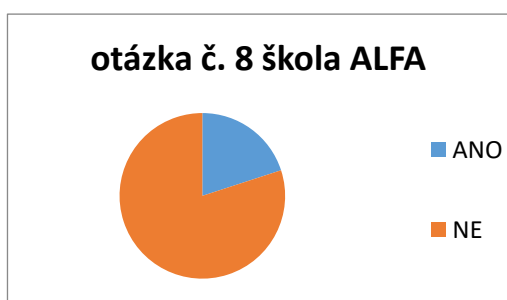
ANO 4

NE 0

Všech 9 asistentů jednoznačně odpovědělo, že mají možnost účastnit se akcí DVPP dle svých profesních potřeb.

8. Práce asistenta pedagoga je v průběhu školního roku sledována a vyhodnocována učiteli, pracovníkem školského poradenského pracoviště i vedením školy

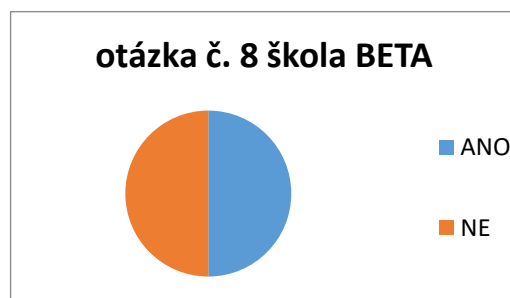
Graf č.35: Výsledky Alfy 18



ANO 1

NE 4

Graf č.36: Výsledek Bety 18



ANO 2

NE 2

U této otázky odpověděli 3 asistenti, že je jejich práce vyhodnocována učiteli, pracovníky ŠPP, i vedením školy, 6 asistentů uvedlo, že vyhodnocování nejsou.

Shrnutí:

Obě školy mají nastavené svoje standardy, pravidla a procesy, největší rozdíly jsem zaznamenala v otázkách

- **č. 10 – spolupráce;**
- **č. 1 a 8 – potřeby**

Otázka č. 10 (spolupráce): Asistent má v rámci pracovní doby vyhrazený prostor pro společné přípravy a konzultace s učitelem (učiteli).

ALFA		BETA	
ANO 1	NE 4	ANO 3	NE 1

U této otázky 4 asistenti sdělili, že nemají vyhrazený prostor pro konzultace s učiteli, ostatních 5 asistentů tento prostor vyhrazený má.

V této oblasti vidím velký prostor pro zlepšení, neboť jsem přesvědčena, že asistenti MUSÍ mít prostor pro konzultace, neboť vzhledem k intenzivní spolupráci znají postoje a potřeby žáků se SVP i žáků ostatních na dobré úrovni.

Otázka č. 1 (potřeby): Asistent má v náplni práce vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost v rozsahu odpovídajícím jeho potřebám.

ALFA		BETA	
ANO 0	NE 5	ANO 3	NE 1

U této otázky 6 asistentů odpovědělo, že nemají vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost v rozsahu jejich potřeb, pouze 3 tento prostor mají.

V této oblasti je s určitostí co zlepšovat. Dle platné legislativy je nepřímá pedagogická činnost vymezena 10 % z úvazku asistenta pedagoga. Tento poměr se jeví na základě odpovědí respondentů, v souvislosti s nezbytností vzájemné kooperace při plánování výuky, hodnocení a konzultací ohledně postupů při vzdělávání žáků se SVP, jako nedostačující.

Otázka č. 8 (potřeby): Práce asistenta pedagoga je v průběhu školního roku sledována a vyhodnocována učiteli, pracovníkem školského poradenského pracoviště i vedením školy.

ALFA

ANO 1 NE 4

BETA

ANO 2 NE 2

U této otázky odpověděli 3 asistenti, že je jejich práce sledována a vyhodnocována učiteli, pracovníky ŠPP, i vedením školy, 6 asistentů uvedlo, že vyhodnocování nejsou.

Dle mého názoru jde o nastavení procesů v konkrétní škole. Tato rovina spolupráce a potřeb se týká pracovního vztahu **vedení školy – asistent pedagoga**.

Při celkovém pohledu na tyto tři rozdílné otázky se jeví, že ve škole ALFA, ani ve škole BETA není efektivně nastaven systém konzultací, optimálně nastaven poměr přímé a nepřímé práce, ani systém pravidelného vyhodnocování činnosti asistenta pedagoga. Zde se tedy otevírá prostor pro přehodnocení nastaveného fungování.

Ve škole BETA rozdílně od svých kolegů odpovídali dva asistenti, což lze přisoudit i jejich vnitřnímu nastavení (povaha, temperament, zkušenosti).

5.2 Závěry empirického zkoumání

K získání uceleného obrazu o uskutečňování inkluzivního vzdělávání v rámci základních škol jsem se zaměřila na jeho pojetí z pohledu vedení školy, učitelů, asistentů pedagoga, výchovných poradců, školního psychologa a stanovila si základní výzkumnou otázku:

Jak je naplňován obsah inkluzivního vzdělávání na základní škole v souvislosti s pozicí asistenta pedagoga? K tomu, abych na tuto otázku odpověděla, jsem využila její rozdělení na podotázky.

1. Jak spolupracují asistenti pedagogů s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména s učiteli?

2. Jak jsou naplňovány a zohledňovány potřeby asistentů pedagoga a učitelů k efektivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

3. Jak je problematika inkluzivního vzdělávání v souvislosti s asistenty pedagoga vnímána ze strany vedení škol a ostatních pedagogů uvnitř školy?

Pro získání relevantních údajů jsem se rozhodla využít dvě metody sběru dat, do kterých jsem zapojila všechny výše uvedené aktéry inkluzivního vzdělávání. Převládající technikou byly rozhovory, přičemž bylo uskutečněno 24 rozhovorů. Jako

doplňující techniku jsem zvolila standardizovaný dotazník. Po zpracování dat jsem našla odpovědi na výše uvedené otázky, čímž byly cíle výzkumu naplněny.

Na hlavní výzkumnou otázku jsem nenašla jednoznačnou odpověď, přičemž jsem narazila na několik nepředpokládaných problémů:

na základě nastaveného poměru přímé a nepřímé práce asistenta pedagoga pravděpodobně neprobíhají pravidelné konzultace s třídními učiteli, asistent se pravidelně neúčastní intervencí probíhajících u školního psychologa a nepodílí se na hodnocení žáka. Další příčinou této situace může být i nízké finanční ohodnocení asistenta pedagoga, a tak není motivován vykonávat práci nad rámec svých povinností. Za zmínku stojí zjištění, že jeho práce není pravidelně vyhodnocována. Dále se nabízí otázka, zda jsou asistenti pedagoga pro učitele partnery z hlediska jejich odbornosti.

Obsahy odpovědí získaných v rozhovorech předkládám v kapitole 5.1.1. a 5.1.2.

Obsahy odpovědí získaných v dotazníku předkládám v kapitole 5.1.3

6 Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na oblast inkluzivního vzdělávání na základní škole. Moje dosavadní profesní zkušenosti na pozici asistenta pedagoga mě motivovaly ke zmapování této problematiky na základních školách v Jičíně. Uvědomila jsem si, že proinkluzivně nastavené vnitřní hodnoty člověka se promítají do každodenního jednání, což má přímý vliv na vzdělávání a osobnostní rozvoj žáků.

Stanovila jsem si za cíl zjistit, jak asistenti pedagogů kooperují s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména s učiteli a dále, jak jsou naplňovány a zohledňovány jejich potřeby k uskutečňování efektivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce vycházela z mého přesvědčení, že při fungující kooperaci a dobré vůli všech zúčastněných aktérů by se mělo podařit naplňovat filozofii inkluzivní školy, ve které každý žák dostává příležitost zažít úspěch.

Diplomovou práci jsem rozdělila na část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. V první kapitole jsem věnovala pozornost problematice inkluzivního vzdělávání v souvislosti s koncepčními materiály ve vzdělávání a systémové podpory inkluzivní školy v legislativě. Popsala jsem nastavená podpůrná opatření poskytující podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s bližším zaměřením na asistenta pedagoga. Dále jsem se věnovala významného vlivu ředitelů škol jako činitelům změny a šířitelům proinkluzivního myšlení. V neposlední řadě jsem vymezila oblast pedagogicko-psychologického poradenství v rámci platné školské legislativy.

V druhé kapitole jsem se již blíže věnovala pozici asistenta pedagoga. Popsala jsem legislativní zakotvení pozice, vymezila asistentovy kvalifikační předpoklady, pracovně právní a ekonomické zajištění pozice a rozsah pracovní náplně. Podala jsem informace o odborných činnostech v souvislosti s metodickým vedením asistenta pedagoga a normě zpracované Univerzitou Palackého v Olomouci v podobě Standardu práce asistenta pedagoga.

Ve třetí kapitole jsem pozornost zaměřila na spolupráci asistenta pedagoga s ostatními aktéry v inkluzivního vzdělávání, zejména pak na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem. V úvodu kapitoly jsem popsala osobnostní předpoklady asistenta pedagoga a učitele. Za důležité jsem považovala vymezit úskalí jejich spolupráce

ve smyslu prevence rizik při práci asistenta pedagoga. V této kapitole jsem prezentovala metodiku: Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli. Jedná se zejména o předpoklady směřující k vytvoření zázemí asistentovi pro jeho efektivní práci při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo podat ucelený přehled týkající se problematiky inkluzivního vzdělávání a vytvořit metodickou oporu všem aktérům inkluzivního vzdělávání.

Výzkum jsem v rámci kvalitativního přístupu realizovala jako vícečetnou případovou studii, přičemž jedna škola představovala jeden případ. Pro účely této diplomové práce jsem do výzkumu zařadila dvě základní školy v Jičíně. Do rozhovoru, za účelem sběru dat, jsem zahrнула jejich kmenové zaměstnance: ředitele, asistenty pedagogů, školní asistenty, třídní učitele, výchovné poradce a školního psychologa.

Z výzkumu vyplynulo, že ředitelé škol si uvědomují složitost postavení asistenta pedagoga v rámci pedagogického týmu a jsou přesvědčeni o potřebě jeho metodického vedení. Tato potřeba však není v současné době odborně řešena. Asistenty metodicky vede třídní učitel, který není znalcem v oboru speciální pedagogiky, ani často nemá zkušenost s vedením lidí. Tato skutečnost zůstává příležitostí pro změnu, neboť by pověřený odborník vhodně doplnil školní poradenské pracoviště a byl profesionální oporou nejen asistentům pedagoga, ale ostatním pedagogům. V neposlední řadě je třeba zajistit podporu ze strany státu směrem k učitelům, neboť pro vzdělávání žáků v rozmanitých třídních skupinách je zapotřebí změna metod a forem výuky a znalosti v oboru speciální pedagogiky.

Asistenti pedagoga se shodli na tom, že nedostávají dostatek prostoru pro seberealizaci, podněty k poskytování zpětné vazby od učitelů, nemají pevně stanovené konzultace s učiteli a jejich činnost není pravidelně hodnocena. Dále že nejsou rovnocennými partnery ostatních aktérů inkluzivního vzdělávání, navzdory jejich zkušenostem a nemají jasně vymezenou pozici v rámci týmu, což také přispívá k jejich vnímání jako nejnižšímu článku pedagogického sboru.

Učitelé si uvědomují potřebnost pozice asistenta pedagoga, avšak se shodli na tom, že nejsou primárně vzděláni v oboru speciální pedagogiky a k vedení asistentů pedagoga nemají k dispozici metodiku, ani podmínky pro společné konzultace.

Školní psycholog shledává rezervy v nastavené spolupráci s asistenty pedagoga, která je postavena pouze na jejich dobrovolnosti. Příležitostí pro změnu, dle školního psychologa, bude jasné ukotvení pozice asistentů v rámci „kultury školy“ a jejich postavení v týmu pedagogických pracovníků.

Při svém výzkumu jsem rovněž zjistila, jaký postoj mají k inkluzivnímu vzdělávání ředitelé škol, učitelé, asistenti pedagoga, výchovní poradci a v jedné škole i psycholog. Téměř všichni aktéři jsou filozofii inkluzivního vzdělávání otevření, avšak většina jejich odpovědí vykryštovala do výčtu pozitivních a negativních stránek současného systémového nastavení inkluze.

Taková situace s určitostí přináší sice rizika, ale rovněž otevírá příležitosti. Mezi pozitivní stránky zjištění patří činnost školního psychologa, vstřícný postoj asistentů ke spolupráci s učiteli, snaha o sdílení zkušeností v oblasti poradenství. K negativním pak patří absence metodického vedení asistentů, postavení asistentů v hierarchii pedagogických pracovníků, nesystémově řešené rozvržení přímé a nepřímé práce s dopady na efektivitu spolupráce asistentů s učiteli.

Skutečnosti vyplývající z výzkumu plánuji předat zúčastněným školám formou doporučení pro jejich praxi. V těchto doporučeních se budu opírat o metodická doporučení, o kterých bylo pojednáno v teoretické části diplomové práce.^{36 37}

Výsledky výzkumu mohou být pro ně inspirací pro zefektivnění nastavených procesů. Doufám, že otevření dialogu mezi školami a provázání jejich spolupráce přispěje k profesionálnějšímu přístupu při uplatňování inkluzivního vzdělávání v regionu a eliminuje rizika způsobená nevhodně nastavenou formou spolupráce vně i uvnitř škol.

³⁶ viz. Příloha1; **Shrnutí doporučení pro metodickou podporu asistenta pedagoga školním speciálním pedagogem**; Mrázková, Kucharská a kol. RAMPS VIP III, Praha: NÚV, 2014.

³⁷ viz. příloha č. 11; **Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli**; [online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

Seznam zdrojů:

BAŘINKOVÁ, Z; ČALOVÁ, J. *Spolupráce s Asistentem pedagoga* [online]. 2012. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2019-07-15]. ISBN 978-80-87652-65-7.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

DYSON, D. A. et al., *Inclusion and pupil achievement*. Annesley, Nottingham: DfES Publications, 2004. ISBN 18-447-8319-7.

HABART, T.; JANSKÁ, I. ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN isbn978-80-87456-19-4.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80 -247-3070-7.

HAVLÍK, R. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-72-2.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, V. aj. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2

HOWARD, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 26,367–393.

JESENSKÝ, J. a kol. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN: 978-80-7367-712-1

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. 179 s. ISBN: 80-246-0192-3

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. 348 s. ISBN: 978-80-246-1911-8

KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-07-7.

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ T. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: P. Kopřiva - Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1991. 155s. ISBN 80-7178-022-7

LAZAROVÁ, B.; HLOUŠKOVÁ, L.; TRNKOVÁ, K.; POL, M.; LUKAS, J.. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LANGMEIER, J.; MATĚJČEK Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-1983-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN: 978-80-7367-679-7

LOONEY, J. *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?*. *OECD Education Working Papers* [online]. OECD Publishing, 2011, no. 58 [vid. 24. srpna 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kb1734-en>. on Building Teacher Quality, Melbourne. Dostupný na: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)

MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*. Praha: Togga, 2008. 121 s. ISBN 978-80-87258-02-6

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704s. ISBN 978-80-262-0174-8 MATOUŠEK, O. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2010. 352 s. ISBN 978-80-7367-818

MICHALOVÁ, Z.; PEŠATOVÁ, I. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-815-1.

MITCHELL, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based Teaching Strategies*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-36925-1

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, J.; KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, c2014. ISBN 978-80-7481-032-9.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5 PANČOCHA, K. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6344-0.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura STROM, 1999. ISBN 80-86106-07-1

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5

SLAVÍKOVÁ, L. *Strategické řízení a koncepce rozvoje školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu, 2006. Texty pro Manažerské přípravné studium. ISBN (Brož.)

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-176-5.

ŠEVČÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠIMONÍK, O. *Edukace nadaných žáků; teorie, výzkum, dokumenty a realita*. In: HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

SCHEU, H. Ch. *Listina základních práv EU jako referenční rámec národního azylového práva*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica. 2016, 17-40. ISSN 0323-0619.

TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L.; NĚMEC Z. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-15-9

VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy/Inclusive Education in Current Czech School*. 1. vyd. Brno: MUNI Press, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém I*. (Sborník z celostátní konference). Praha, 2001. ISBN 80-7290-059-5

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

WALTEROVÁ, E., ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference* : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Hlavní zjištění výzkumu PISA . Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 978-80-905632-0-9.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904-259-0-3.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-807-4210-372.

Úplné znění Ústavního zákona České národní rady č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky: Úplné znění Usnesení České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, některé další související právní předpisy. Vydání: třinácté. Praha: Armex Publishing, 2018. Edice kapesních zákonů. ISBN 978-80-87451-55-7.

Výsledky v šetření PISA. *Informace o míře vlivu indexu ESCS na Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: ČŠI, 2013. ISBN:978-80-905632-0-9.

Internetové zdroje:

Asistent-pedagoga.cz: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách [online]. Praha: Verlag Dashöfer, 2018 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/>

DE LAAT, J. *Ekonomické náklady na exkluzi Romů*. Světová banka [online], 2010 [25. května 2014]. Dostupné z: http://siteresources.worldbank.org/-EXTROMA/Resources/KnowledgeBrief_Czech_v02.pdf.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]* [online]. [cit. 2019-07-17]. Pedagogika. Dostupné z: <http://195.113.37.40/handi/159/index.html>
JIŘIČKA, M. *Hospitační činnost ředitele základní a střední školy v praxi*. [online]. 1997 [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://baila.net/kniha/86775955/hospitacni-cinnost-v-praxi-reditele-zakladni-a-stredni-skoly-miroslav-jiricka>

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2019-07-17]. ISBN 978-80-7367-679-7. Dostupné z:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=nlebk&AN=1640026&site=eds-live&scope=site&lang=cs>

MOORE, D.; KOCOUREK, J. *Kulturní identita*. Czechkid [online]. 2011 [vid. 25. května 2014]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>.

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění účinném od 1. 9. 2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Online]. cit. [2019-07-29]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-sespecialnimi-1>

SVOBODA, J. Vedení lidí - leadership. *Manažerské styly vedení lidí*[online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://gemco.cz/cs/skoleni/ostatni-skoleni/manazerske-dovednosti/styly-teorie-vedeni-lidi>

TEPLÁ, M.; NĚMEC, Z. *Pracovně-právní zabezpečení asistenta pedagoga* [online]. Praha: Verlag Dashöfer, 2018 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb>
Profesní sebehodnocení pedagoga. Www.rvp.cz [online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html/>

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga [online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html/>

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. Www.nuv.cz [online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga. Www.inkluze.cz [online]. [cit. 2019-07-18]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
Národní strategie ochrany práv dětí [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf://www.vlada.cz/cz/ppov/vzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>
Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Právo na dětství. MPSV [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-09.pdf>

Úmluva o právech dítěte [online]. 2017 [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. MPSV [online]. [cit. 2019-07-17]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-807-4210-372.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2019-07-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm.

Seznam grafů:

- Graf č. 1: Výsledek Alfy
- Graf č. 2: Výsledek Bety 19
- Graf č. 3: Výsledek Alfy
- Graf č. 4: Výsledek Bety
- Graf č. 5: Výsledek Alfy
- Graf č. 6: Výsledek Bety
- Graf č. 7: Výsledek Alfy
- Graf č. 8: Výsledek Bety
- Graf č. 9: Výsledek Alfy
- Graf č. 10: Výsledek Bety
- Graf č. 11: Výsledek Alfy
- Graf č. 12: Výsledek Bety
- Graf č.13: Výsledek Alfy
- Graf č. 14: Výsledek Bety
- Graf č. 15: Výsledek Alfy
- Graf č. 16: Výsledek Bety
- Graf č. 17: Výsledek Alfy
- Graf č. 18: Výsledek Bety

Graf č. 19: Výsledek Alfý
Graf č. 20: Výsledek Bety
Graf č. 21: Výsledek Alfý
Graf č. 22: Výsledek Bety
Graf č.23: Výsledek Alfý
Graf č. 24: Výsledek Bety
Graf č. 25: Výsledek Alfý
Graf č. 26: Výsledek Bety
Graf č. 27: Výsledek Alfý
Graf č. 28: Výsledek Bety
Graf č. 29: Výsledek Alfý
Graf č. 30: Výsledek Bety
Graf č. 31: Výsledek Alfý
Graf č. 32: Výsledek Bety
Graf č. 33: Výsledek Alfý
Graf č. 34: Výsledek Bety
Graf č. 35: Výsledek Alfý
Graf č. 36: Výsledek Bety

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Počet asistentů pedagoga dle období

Tabulka 2: Počet asistentů pedagoga dle škol

Tabulka 3: Respondenti - základní škola Alfa

Tabulka 4: Respondenti - základní škola Beta

Tabulka 5: Otázky pro rozhovor dle kategorií - ředitelé a učitelé

Tabulka 6: Otázky pro rozhovor – asistenti pedagoga – potřeby ALFA

Tabulka 7: Otázky pro rozhovor – asistenti pedagoga – potřeby BETA

Seznam příloh:

- Příloha 1: Shrnutí doporučení pro metodickou podporu asistenta pedagoga školním speciálním pedagogem
- Příloha 2: Asistent pedagoga – otázky pro rozhovor – A) POTŘEBY
- Příloha 3: Asistent pedagoga – otázky pro rozhovor – B) SPOLUPRÁCE
- Příloha 4: Ředitelé škol – otázky pro rozhovor
- Příloha 5: Učitelé – otázky pro rozhovor
- Příloha 6: Ředitel škol a učitel – otázky pro rozhovor dle kategorií
- Příloha 7: Krátký rozhovor školního speciálního pedagoga s AP - inspirace
(Mrázková, Kucharská: Ramps VIP-III, 2014)
- Příloha 8: Dotazník - Hodnocení činnosti asistenta pedagoga
- Příloha 9: Informovaný souhlas s rozhovorem - vzor
- Příloha 10: Přepis rozhovoru s respondentem
- Příloha 11: Desatero základních předpokladů spolupráce asistenta s učitelem
- Příloha 12: Výchovný poradce, školní psycholog – otázky pro rozhovor
- Příloha 13: Seznam použitých zkratk

Příloha 1

Shrnutí doporučení pro metodickou podporu asistenta pedagoga školním speciálním pedagogem

V oblasti práce se žáky a třídou:

Diferencovat metodickou podporu vzhledem ke zkušenostem AP (u méně zkušených více vedení, u zkušenějších více partnerství, podpora reflektující dosavadní znalosti, zkušenosti)

Konzultovat s AP míru poskytované podpory vzhledem k reálným potřebám žáka (pomoci optimalizovat míru podpory)

Zohledňovat vstupní podmínky pro práci AP ve třídě – rozdílné počty žáků ve třídách, žáků se SVP, žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory (pomoci AP určit priority, volit formy a metody práce podle podmínek po dohodě s učitelem)

Rozšiřovat odborné znalosti AP o přístupech k žákům s diagnózami ADHD a PAS prostřednictvím informací od samotného speciálního pedagoga, zprostředkováním kurzů a příslušné literatury (vzhledem ke skutečnosti, že 67 % žáků, kterým je přidělen asistent pedagoga, má tyto diagnózy)

Poskytovat konzultace ke konkrétním formám podpory koncentrace pozornosti, samostatnosti, motivace, individualizovaného výkladu, práce s pravidly (vzhledem k tomu, že tyto činnosti jsou AP nejčastěji realizovány)

Propracovat způsoby komunikace mezi AP a žákem, které neruší třídu (vzhledem k tomu, že až v 50 % případů realizuje žák za podpory AP odlišnou práci od zbytku třídy)

Pomoci vytvořit prostor pro individuální práci se žákem ve třídě i mimo ni (vzhledem ke skutečnosti, že až v 60 % případů AP alespoň občas odchází se žákem mimo třídu)

Aktivovat AP k reflexi, zda je odchod s žákem mimo třídu nezbytný a prospěšný, promýšlet spolu s AP činnosti či formy práce, kterými podpoříme setrvání žáka ve třídě při zachování efektivity práce

Aktivovat AP k podpoře komunikace identifikovaného žáka s ostatními žáky (inkluzivní proces nespočívá pouze v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti podpory rozvoje sociálních vztahů)

Spolupracovat s AP na vytváření portfolia přehledů učiva a názorných pomůcek (vzhledem k tomu, že tyto přehledy a názorné pomůcky používají žáci se všemi diagnózami i žáci intaktní)

Pomoci AP zvědomit a propracovat komunikační portfolio zejména neverbální a šeptané komunikace (vzhledem ke skutečnosti, že tento způsob komunikace používají AP v kontaktu se žákem i učitelem nejčastěji s cílem nerušit proces probíhající ve třídě)

Pomoci vytvořit „poplachový plán“ – (aneb “kdo a co přesně dělá“) v případě agresivního chování žáka (vzhledem k tomu, že AP popisují pocity ohrožení agresí ze strany žáka směrem k nim samotným, ale také k ostatním žákům či pedagogům)

V oblasti spolupráce s učiteli a rodiči

Poskytnout konzultaci pro řešení vztahu AP – učitel a AP – rodič (sdílení, reflexe, mediace, navrhování změn, vyjasňování kompetencí, hledání „kompatibilních“ dvojic, loajalita) – vzhledem ke skutečnosti, že dobrý vztah s učitelem a učitelem uvedlo přes 50 % AP jako základní podmínku pro jejich kvalitní práci ve prospěch žáka

Podpořit vyjasňování kompetencí mezi AP a učitelem ve vztahu k práci s ostatními žáky (vzhledem ke zjištění, že AP má četný kontakt i s ostatními žáky)

Podpořit diskusi nad organizací práce mezi AP a učitelem v době vyučování, přestávek, i v oblasti přípravných činností

Podpořit začlenění AP do pedagogického sboru, pomoci vyjasnit role (kompetence, nereálné představy učitelů, způsoby financování, účast AP na dalších aktivitách pedagogického sboru a akcích školy)

V oblasti zajištění psychohygieny a řešení potřeb AP

Podpořit vnímání práce asistenta pedagoga v širší perspektivě (reflektovat jeho postoje a motivace směrem k žákovi, učiteli, rodiči)

Cíleně preventivně působit proti riziku přetížení, resp. rozvoji syndromu vyhoření u AP vzhledem k vyšší vázanosti AP na identifikovaného žáka, k vyšší četnosti kontaktu s rodiči, časté nepřetržitosti služby během dopoledne a možnému osobnostnímu profilu AP, který vyžaduje cílenější práci s profesními hranicemi

Podpořit vytvoření základního zázemí AP v podobě fyzického místa ve třídě, kabinetě, sborovně

Vytvořit odborné zázemí pro práci AP na půdě školního poradenského pracoviště za podpory školního speciálního pedagoga, školního psychologa, případně výchovného poradce či metodika prevence

Poskytovat zpětnou vazbu o práci AP a jeho potřebách směrem k vedení školy

Zdroj: Mrázková, Kucharská a kol. RAMPS VIP III, Praha: NÚV, 2014.

Příloha 2

Asistent pedagoga – otázky pro rozhovor – A) POTŘEBY AP

1) Máte (učitel a AP) uzavřenou dohodu, jak se bude s žákem pracovat?

ano

ne

2) Máte společné pravidelné konzultace?

nad metodami práce?

ano

ne

nad hodnocením?

ano

ne

nad zapojením žáka do skupiny?

ano

ne

3) Jak často jste jako AP v kontaktu s rodiči žáka případně jak?

4) Jaká vidíte rizika při Vaší práci jako AP?

5) Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro Vaši úspěšnou, funkční práci jako AP?

6) Co jako AP nejvíce postrádáte?

7) Čeho si jako AP nejvíce ceníte?

Příloha 3

Asistent pedagoga – otázky pro rozhovor – B) SPOLUPRÁCE

1) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s třídním učitelem?
(formy kontaktu, pravidelnost, obsah):

2) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt jako AP s ostatními učiteli?
(formy kontaktu, pravidelnost, obsah):

3) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školním poradenským pracovištěm - výchovným poradcem, školním psychologem, preventistou?
(formy kontaktu, pravidelnost, obsah):

4) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt se školským poradenským zařízením - PPP, SPC?
(formy kontaktu, pravidelnost, obsah):

5) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt s vedením školy?
(formy kontaktu, pravidelnost, obsah):

6) Jakých kvalit si ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce ceníte?

7) Jaké kvality ze strany zúčastněných spolupracovníků ve škole jako AP nejvíce postrádáte?

Příloha 4

Ředitelé škol – otázky pro rozhovor

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?
2. Jak vnímáte asistenta pedagoga (AP) jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)? Co od AP jako ředitel/ředitelka očekáváte?
3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?
4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?
5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?
6. S kolika AP jste již ve své praxi učitele/učitelky spolupracoval/spolupracovala? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musel/musela jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?
7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?
8. Kdo v rámci Vaší školy metodicky vede AP? Případně, kdo by měl AP metodicky vést?
9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

Příloha 5

Učitelé – otázky pro rozhovor

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?
2. Jak vnímáte asistenta pedagoga (AP) jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)? Co od AP jako učitel/učitelka očekáváte?
3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?
4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?
5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?
6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracovala/spolupracoval? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musela/musel jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?
7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?
8. Kdo by měl AP metodicky vést?
9. Využíváte pravidelně podporu školního poradenského pracoviště? V jakých záležitostech nejčastěji?
10. Jak vnímáte v rámci školního poradenského pracoviště pozici školního psychologa? Komu by měl být především školní psycholog přínosem?
11. Hodnotíte společně s AP úspěšnost inkluzivního procesu? Plánujete společně výuku? Vytváříte AP prostor pro hodnocení žáků?
12. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?
13. Vnímáte aktuálně Vaši vzájemnou spolupráci s AP jako efektivní?

Příloha 6

Ředitel škol a učitel – otázky pro rozhovor dle kategorií

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	ŘEDITEL	UČITEL
1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?	ANO	ANO
2. Jak vnímáte asistenta pedagoga (AP) jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)? Co od AP jako učitel/učitelka očekáváte?	ANO	ANO
3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?	ANO	ANO
4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?	ANO	ANO
5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?	ANO	ANO
6. S kolika AP jste již ve své praxi spolupracovala/spolupracoval? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musela/musel jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?	ANO	ANO
7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?	ANO	ANO
8. Kdo by měl AP metodicky vést?	ANO	ANO
9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?	ANO	ANO
10. Využíváte pravidelně podporu školního poradenského pracoviště? V jakých záležitostech nejčastěji?	NE	ANO
11. Jak vnímáte v rámci školního poradenského pracoviště pozici školního psychologa? Komu by měl být především školní psycholog přínosem?	NE	ANO
12. Hodnotíte společně s AP úspěšnost inkluzivního procesu? Plánujete společně výuku? Vytváříte AP prostor pro hodnocení žáků?	NE	ANO
13. Vnímáte aktuálně Vaši vzájemnou spolupráci s AP jako efektivní?	NE	ANO

Příloha 7

Krátký rozhovor školního speciálního pedagoga s AP

© Jana Mrázková, Anna Kucharská a kol. RAMPS VIP III, Praha: NÚV, 2014.

B2) Krátký rozhovor školního speciálního pedagoga s AP

Cílem tohoto krátkého strukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga bylo získat informace z pohledu samotných asistentů pedagoga. Rozhovor se zaměřoval na míru kontaktu a spolupráce s učitelem a rodiči, a též se dotazoval na podmínky a rizika práce, a na to, co samotní asistenti pedagoga při své práci nejvíce postrádají.

1) Máte (učitel a AP) dohodu, jak se bude s žákem pracovat?

ano ne

2) Máte společné pravidelné konzultace?

nad metodami práce? ano ne

nad hodnocením? ano ne

nad zapojením žáka do skupiny? ano ne

3) Jste jako AP v kontaktu s rodiči žáka případně jak?

4) Jaká vidíte rizika při Vaší práci jako AP?

5) Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro Vaši úspěšnou, funkční práci jako AP?

6) Co jako AP nejvíce postrádáte?

(Zdroj: Mrázková, Kucharská: Ramps VIP-III, 2014)

Příloha 8

Hodnocení činnosti asistenta pedagoga - členění dle oblastí spolupráce a potřeb

Spolupráce

1. Ve vyučování pracuje asistent s žáky se speciálními vzdělávacími Potřebami v maximální možné míře přímo ve třídě, pod dohledem učitele ANO NE
2. Mimo třídu pracuje asistent s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jen v odůvodněných případech ANO NE
3. Výklad nové učební látky je v maximální možné míře i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťován učitelem ANO NE
4. Podle možností a potřeb učitele je asistent zapojen i do práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb ANO NE
5. Asistent nevykonává za žáky činnosti, které by mohli zvládnout sami ANO NE
6. Podle potřeb žáků zajišťuje asistent doučování. ANO NE
7. Práce asistenta s žákem /žáky) se speciálními vzdělávacími potřebami je nastavena tak, aby dlouhodobě umožňovala snižování nadstandardní individuální podpory žáka (žáků) ANO NE
8. Podle potřeb žáků i pedagogů asistent zajišťuje komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáků ANO NE
9. Podle potřeb žáků i pedagogů je asistent zapojován i do úkolů administrativně-organizační podpory ANO NE
10. Asistent má v rámci pracovní doby vyhrazený prostor pro společné přípravy a konzultace s učitelem (učiteli) ANO NE

Potřeby

1. Asistent má v náplni práce vymezený prostor pro nepřímou pedagogickou činnost v rozsahu odpovídajícím jeho potřebám ANO NE
2. Asistent je seznámen s charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáků; u žáků s IVP zná obsahy těchto plánů ANO NE
3. Asistent se účastní společných porad pedagogického sboru ANO NE
4. Asistent zná pracovníky školského poradenského pracoviště a má možnost s těmito pracovníky konzultovat ANO NE
5. Asistent má k dispozici kontakty na školská poradenská zařízení v lokalitě ANO NE
6. Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP pořádaných pro celý pedagogický sbor ANO NE
7. Asistent má možnost účastnit se akcí DVPP podle vlastních profesních potřeb ANO NE
8. Práce asistenta pedagoga je v průběhu školního roku sledována a vyhodnocována učiteli, pracovníkem školského poradenského pracoviště i vedením školy ANO NE

Příloha 9

SOUHLAS S ROZHOVOREM ZA ÚČELEM SBĚRU DAT K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Realizátor projektu:

Bc. Ivana Komárková, kombinované studium Nmgr. Učitelství pedagogiky, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

Název diplomové práce:

Asistent pedagoga v inkluzivní škole jako příležitost k efektivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Autorka práce: Bc. Ivana Komárková

Záměr projektu:

Zmapovat situaci v oblasti inkluzivního vzdělávání na základních školách v Jičíně.

Cílem empirického výzkumu je zjistit situaci ohledně kooperace aktérů inkluzivního procesu a dále zjistit, jak je naplňována oblast jejich potřeb pro možnost uskutečňování obsahů inkluzivního vzdělávání.

Co zahrnuje účast na výzkumu:

Vaše účast bude zahrnovat poskytnutí rozhovoru trvajícího přibližně 45 minut.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s účelem výzkumu, že moje účast je zcela dobrovolná a že jsem si vědom/a toho, že kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět a že mám také právo rozhovor kdykoli ukončit.

Rozhovor bude důvěrný a ve výstupech výzkumného projektu nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mne nebo další osoby nebo instituce mnou zmíněné v rozhovoru identifikovat.

Souhlas

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ANO NE

Přeji si být informován /a o výsledcích výzkumu. ANO NE

Podpis účastníka:

Podpis tazatele:

Příloha 10

Rozhovor s respondentem

1. Jak pohlížíte na současné pojetí inkluzivního vzdělávání?

„Tak inkluze ano, ale ne za každou cenu, škola má mít podmínky, materiální, prostorové, proškolený učitele, dobrý asistenty a hlavně taky děti, myslím tím dobře diagnostikované, abychom s nimi mohli pracovat. Ještě taky spolupracující rodiče, na to bych málem zapomněl.“ „Negativně hodnotím vykazování a celou administrativu, ředitel přece ví, jaké má možnosti...“

2. Jak vnímáte asistenta pedagoga (AP) jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)? Co od AP jako ředitel/ředitelka očekáváte?

„Chápu ho jako nutnost, která nám byla doporučena, my ho musíme akceptovat a podřídit se, bez něj by to dítě bylo ztracený“. „Očekávám od něj napojení se na dítě a 100%podporu jak tomu dítěti, tak učiteli, empatii, dobrý vztah k rodičům.“

3. Měl by asistent pedagoga pracovat výhradně se žákem se SVP, nebo s celou třídou? Z jakých důvodů to tak vnímáte?

„Tak jak který asistent, asistent pedagoga je k učiteli, ale jsou případy, kdy ten asistent pracuje pouze s jedním žákem, protože to prostě jinak nejde...ale máme i případy kdy pracuje s celou třídou, prostě případ od případu“. „Taky závisí na pracovní vytíženosti a finančních podmínkách.“

4. Jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti by měl podle Vás AP mít?

„Tak podle mě zkušenost, empatii, vytrvalost, skromnost, vnitřně vyrovnaná osobnost, oddanost... Nesmí ho tahle práce ubít“. „Asistenti by měli přicházet na praxi a následky, ověřit si, jestli na to mají, nebo ne.“

5. Jakou by měl mít úroveň oborových znalostí?

„Tak vzdělání bych nedával na první místo, ale základy pedagogiky a psychologie mít musí a taky metodický postupy pro 1. a 2. stupeň.“

6. S kolika AP jste již ve své praxi učitele/učitelky spolupracoval/spolupracovala? Slučovaly se Vaše vzájemné představy? Musel/musela jste často vzájemně usměrňovat hranice kompetencí?

„Byli to čtyři asistenti. Představy se většinou slučovaly, no někdy jsem usměrňoval hranice kompetencí, uvědomoval jsem asistenta, co může a co ne, hlavně v bezpečnosti práce.“

7. Jaká rizika vnímáte při vzájemné spolupráci?

„Já vnímám, že každý může mít jiný pohled na práci asistenta, jednak rodiče, pak i učitelka a vlastně celý pedagogický sbor, ne každý ví, jak to má fungovat, zas je to prostě případ od případu a člověk od člověka.“ „Velmi vnímám nesmyslně nastavené financování, je to prostě hrozně málo, to se pak asistenti špatně shání. Nelíbí se mi termínované smlouvy dle doporučení poradny, špatně se s tím pracuje. Pak vnímám jako riziko postoj rodičů intaktních dětí“.

8. Kdo v rámci Vaší školy metodicky vede AP? Případně, kdo by měl AP metodicky vést?

„Tak u nás ředitel, pak zástupce, i třídní učitel a někdy i externista z poradny.“ „Odborný personál není k dispozici, my máme zřízenou funkci školního asistenta, zná děti, terén i kantory. Na této pozici si vážím spolupráce s rodiči.“

9. Jaký máte názor na příležitostnou výměnu rolí s AP? Shledáváte v takové situaci nějakou výhodu? V jakých konkrétních záležitostech je pro Vás AP největším přínosem?

„No, musí to být uvedeno v pracovní smlouvě, kvůli právním záležitostem.“ „Nedělal bych z toho pravidlo, ale může to i obohatit, i suplující asistent může být zajímavá pozice, klidně může třídu nějak povzbudit, obohatit...“

„Přínos asistenta vidím ve výuce, pak ve výchovné činnosti, pak je taky důležitý v komunikaci s rodiči, pak podpora při mimoškolních aktivitách, u nás byla asistentka na cyklistickém kurzu a osvědčilo se to výborně...“

Příloha 11

Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli:

- 01 **Pozitivní postoj** asistenta pedagoga i učitelů k inkluzi a integraci jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 02 Učitel si uvědomuje **potřebu přítomnosti asistenta pedagoga** ve výuce a nevnímá ho jako cizorodý a rušivý prvek.
- 03 Role asistenta je jasně vymezena a komunikována v trojúhelníku **vedení školy – učitel – asistent**.
- 04 Asistent pedagoga a učitelé mají v týdenním rozvrhu vyhrazený **čas pro společné přípravy a konzultace**.
- 05 Asistent pedagoga by se měl **zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad**, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku.
- 06 Zásadní roli hrají pochopitelně i **osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele**, jejich komunikační dovednosti, a především dobrá vůle.
- 07 Asistent je **prostředkem pomoci a partnerem**
- 08 Pro vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je přínosné, pokud se učitel **vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka**.
- 09 Učitel by měl dokázat **najít správnou míru „zviditelnění“ asistenta pedagoga a jeho zapojení do výuky**.
- 10 Asistent pedagoga by měl být seznámen se **zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka**.

Příloha 12

Podklad pro rozhovor – výchovný poradce

1. Jak vnímáte pozici výchovného poradce v rámci školy?
2. Jaké vidíte přednosti současné legislativy pro žáky se SVP?
3. Jak vnímáte spolupráci s asistentem pedagoga?
4. Jak vnímáte spolupráci s ostatními kolegy školního poradenského pracoviště?

Podklad pro rozhovor - školní psycholog

1. Jak hodnotíte zařazení pozice školního psychologa do škol?
2. Jak vidíte jeho působnost pro vymezený čas na období 2 let při úvazku 0,5?
Pokrývá tento úvazek potřeby školy?
3. Jakým oblastem se věnujete? Jsou činnosti vymezeny náplní práce?
4. Máte pevně stanovené intervence?
5. Kdo Vás nejvíce oslovuje, učitel, žák, rodič?
6. Máte síť odborníků, se kterými spolupracujete?
7. V čem spočívá Vaše spolupráce se SPC?
8. Spolupracujete s ostatními školními psychology v Jičíně? Mimo Jičín?
9. Scházíte se pravidelně s výchovným poradcem, metodikem prevence?
Co tato spolupráce představuje?
10. Jak vnímáte pozici asistenta pedagoga?
11. V jakých oblastech (záležitostech) vzájemně spolupracujete?
12. Jak spolupracujete s vedením školy?
13. Myslíte si, že by měli mít asistenti pedagogů cílené metodické vedení?
14. Domníváte se, že byste z podstaty své pozice mohla metodika asistentů vykonávat?

Příloha 13

Seznam použitých zkratk

PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
AP	Asistent pedagoga
IVP	Individuální vzdělávací plán
PO	Podpůrná opatření
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
NNO	Nestátní nezisková organizace

„Chtělo by to více optimismu, v překážkách vidět příležitosti“

školní asistentka