

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Daniela Chmelová

**Podpůrná opatření využívaná v inkluzivním vzdělávání
na základní škole se zaměřením na práci asistenta pedagoga**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, PhD.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce a použila výhradně uvedených bibliografických a elektronických zdrojů.

V Trpíně dne 31.3.2022

.....

Daniela Chmelová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad a materiálních podkladů k práci. Děkuji všem zúčastněným pedagogům a asistentům pedagoga základní školy za ochotu a spolupráci při provádění výzkumu.

ANOTACE

Předložená bakalářská práce se zabývá podpůrnými opatřeními využívanými v inkluzivním vzdělávání na základní škole. Zaměřuje se na práci asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bakalářská práce je tvořena ze dvou hlavních částí – teoretických východisek a praktické části. V rámci teoretických východisek vymezuje na podkladě odborných zdrojů a školské legislativy koncept inkluze, systém podpůrných opatření, poradenských pracovišť a povolání asistenta pedagoga. Specifikuje asistenta pedagoga z hlediska jeho pozice na základní škole. V empirické části jsou stanoveny výzkumné otázky a proveden kvalitativní výzkum na běžné základní škole pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga. Cílem výzkumu je popis funkce asistenta pedagoga jako základního podpůrného opatření v inkluzivním vzdělávání na základní škole.

Klíčová slova:

Inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, poradenská pracoviště, školská legislativa, základní škola

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with support measures used in inclusive education at elementary schools. The main focus of the thesis is on the work of the assistant teacher with students with special educational needs. The thesis consists of two parts, the theoretical background and the practical part. The theoretical background defines the concept of inclusion, system of support measures, counselling institutions and the profession of the assistant teacher on the basis of expert sources and education legislation. We specify the assistant teacher from the perspective of his position at elementary schools. Within the practical part we outline the research questions and conduct qualitative research by partially structured interviews with assistant teachers at an elementary school. The goal of the research is to describe the function of the teacher assistant as a fundamental support measure in inclusive education at elementary schools.

Key words:

Inclusive education, support measures, assistant teacher, student with special educational needs, counselling institutions, educational legislation, elementary school

OBSAH:

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Inkluzivní vzdělávání.....	8
1.1 Pojmové vymezení	8
1.2 Inkluzivní škola	10
1.3 Vzdělávání osob s handicapem.....	11
2 Poradenství v současném vzdělávacím systému.....	14
2.1 Školská poradenská zařízení	15
2.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)	15
2.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC).....	17
2.2 Školní poradenská činnost.....	18
2.2.1 Výchovný poradce.....	18
2.2.2 Metodik prevence.....	19
2.2.3 Školní speciální pedagog	21
2.2.4 Školní psycholog.....	23
3 Podpůrná opatření.....	26
3.1 Charakteristika podpůrných opatření	26
3.2 Přehled jednotlivých stupňů podpůrných opatření	28
3.2.1 První stupeň podpůrných opatření:.....	28
3.2.2 Druhý stupeň podpůrných opatření	29
3.2.3 Třetí stupeň podpůrných opatření.....	31
3.2.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření	34
3.2.5 Pátý stupeň podpůrných opatření	37
3.3 Asistent pedagoga	39
3.3.1 Obecné vymezení pozice asistenta pedagoga	39
3.3.2 Náplň práce asistenta pedagoga	41
3.3.3 Další předpoklady a kompetence k činnosti asistenta pedagoga.....	44

PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 Úvod do problematiky	47
4.1 Cíle a výzkumné otázky	49
4.2 Metodologie výzkumu	50
4.3 Popis prostředí a charakteristika výzkumného vzorku	51
4.4 Rozbor výsledků	52
4.4.1. VO1: Jaká je motivace AP k výběru tohoto povolání?.....	52
4.4.2 VO2: Co by měl AP znát a umět?	53
4.4.3 VO3: Jaké konkrétní činnosti vykonává AP na ZŠ v rámci své práce?.....	54
4.4.4 VO4: Jaká podpůrná opatření, metody a pomůcky používá AP při své práci?	55
4.4.5 VO5: Jaké vztahy a přístupy mají AP k žákům se SVP s nimiž pracují?	57
4.4.6 VO6: Jaká je spolupráce s třídními učiteli, pedagogy a poradenskými pracovníky na ZŠ?	58
4.4.7 HVO: Jaká je pozice a funkce asistenta pedagoga na běžné základní škole?	59
5 Shrnutí výsledků a diskuse	64
6 Limity výzkumu	68
Závěr	69
Seznam použité literatury:	71
Seznam tabulek a příloh:	73

Úvod

Jedním z hlavních cílů současného českého vzdělávacího systému je rozvoj a zkvalitňování inkluzivní výuky za pomoci podpůrných opatření. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošlo v posledních letech řadou legislativních změn a postupně se mění i konkrétní praxe jednotlivých škol a pozice, funkce a náplň práce asistentů pedagoga. Právě tato oblast je tématem této bakalářské práce. Teoretický rámec práce vychází především z platné legislativy v oblasti základního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Za pomoci odborné literatury jsou zde objasněny současné trendy vzdělávání, které pracují na základě rovnosti přístupu ke všem žákům. Charakterizujeme zde znaky inkluzivního vzdělávání, vysvětlujeme, kdo jsou děti, které vyžadují speciální vzdělávací potřeby. Popisujeme jednotlivá školní a školská poradenská zařízení, která jsou nezbytná pro fungování a rozvoj inkluzivního vzdělávání v praxi.

V praktické části pomocí nástrojů kvalitativního výzkumu zkoumáme konkrétní názory a zkušenosti asistentů pedagoga z praxe na prvním a druhém stupni běžné základní školy. Jako základní zdroj pro sběr dat slouží polostrukturované rozhovory s asistenty pedagoga, pozorování a analýza doporučení z poradenských zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce a výzkumu je popis pozice a funkce asistenta pedagoga jako základního kamene personálního zajištění podpůrných opatření v inkluzivním vzdělávání na základní škole. Osobním cílem v rámci dokončení této práce je prohloubení znalostí v dané problematice a jejich využití při každodenní práci asistenta pedagoga a speciálního pedagoga na základní škole. Protože za velmi důležitou považujeme právě spolupráci poradenských pracovníků, hlavně speciálních pedagogů a dalších pedagogických pracovníků v rámci školní praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

1.1 Pojmové vymezení

Pojem inkluzivní vzdělávání patří v současné evropské pedagogice a speciální pedagogice stále k velmi diskutovaným tématům. V průběhu historického vývoje začala v průběhu 18. století v Evropě vznikat různá zařízení pro jedince s různými druhy postižení. Postupně byla tato zařízení systematicky organizována do podoby různých forem specializovaných škol a ústavů. Tato institucionalizace, která byla zamýšlena jako pomoc, však současně způsobovala, jako vedlejší jev, segregaci a selektivní edukaci osob s postižením. Dnešní celosvětový proud směřující k inkluzivní pedagogice s sebou přináší řadu nedořešených problémů. Nejpodstatnější problémy se týkají konceptu inkluzivní pedagogiky, způsobu a tempa jejího začlenění do každodenní pedagogické praxe. (Lechta, 2010).

V definování pojmu inkluzivní pedagogiky existují určité rozdíly podle různých autorů. Jde především o vymezování pojmů integrace a inkluze. Základní principy a východiska inkluzivní pedagogiky jsou odvozována od Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které jednoznačně vyzývá k realizaci legislativních změn, které by přímo podporovaly rozvoj inkluzivního přístupu ke vzdělání pod heslem „Škola pro všechny“. Na školách by pak měly být vytvářeny takové podmínky, aby v nich bylo možné vzdělávat všechny žáky bez rozdílu postižení, nadání, rasy, barvy pleti nebo etnika. (podrobněji UNESCO, 1994).

V odborné literatuře se objevuje několik různých definic termínu integrace:

- V pedagogickém slovníku tento pojem autoři (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107) definují takto: „*Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“
- Vágnerová (2001, str. 155) charakterizuje integraci jako „*kvalitativně vyšší stupeň adaptace: lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se ji být přijat a sám se s ní identifikuje.*“

- Integrativní speciální pedagogika (Vítková, 2004, str. 19): říká: *„Integrace znamená, že se postiženým dětem poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu škol než ve školách speciálních. Postižení žáci se mají vzdělávat v co nejvyšší míře se svými vrstevníky, nemusí být přitom vždy vyučováni v běžné třídě.“*

Pojmy inkluze a integrace bývají v českém prostředí často zaměňovány, ve Skandinávii a americkém prostředí však tomu tak není. Anglický pojem „to be included“ v doslovném překladu znamená „být úplnou součástí“. Inkluzivní prostředí buduje systém schopný plnit všechny speciálně pedagogické potřeby každého jedince. Podporuje každého člena, tak aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením. (Kendíková, 2020)

V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situaci, kdy je to nutné nastupuje přiměřená pomoc a podpora. Inkluze vychází z předpokladu, že jsou si všichni lidé rovni v důstojnosti a právech, a tak je k nim přistupováno. Dochází ke změně od integračních postupů, které spočívají právě v zajišťování speciální podpory, prostředků a péče pro osoby s postižením, aby mohli být následně zapojováni do většiny činností společnosti. Příkladem je právě školská integrace: školský integrační přístup pracuje především se systémem speciálních škol, které používají specifické metody a pomůcky a vytvářejí zvláštní někdy až segregované prostředí pro vzdělávání. Inkluzivní přístupy naopak upřednostňují zařazování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do systému běžných škol. Vzdělávají se tedy společně se svými intaktními vrstevníky, v rámci běžných metod a postupů, v případě potřeby s využitím různých podpůrných opatření (Slowík, 2016).

- Speciální pedagogika (Slowík, 2016, str. 32) definuje inkluzi takto: *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“*
- Základy inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2010, strana 29): uvádějí: *„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ti co mají speciální potřeby a ti, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu*

žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.“

- Slovník speciální pedagogiky (Valenta a kol., 2015, str. 71) uvádí inkluzi ve vzdělávání jako „proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli všichni žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách.“

1.2 Inkluzivní škola

Podle výše uvedených teoretických principů může inkluzivní vzdělávání v praxi probíhat pouze za určitých podmínek. Kratochvílová (2015) uvádí čtyři základní dimenze v oblasti vytváření podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání:

- Kultura školy (kultura, politika, postoje)
- Podmínky ve škole (materiální, organizační, personální)
- Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení)
- Relace (vztahy, komunikace, spolupráce)

Kultura školy se odráží a projevuje v postojích, přesvědčeních, očekáváních a hodnotách jednotlivých pedagogických pracovníků a celkovém ideovém nastavení školy a tím zásadně ovlivňuje celkový úspěch inkluzivního vzdělávání. Podstatné je ukotvení inkluzivního smýšlení jak směrem ven, tak dovnitř školy. Jedná se zejména o základní dokumenty školy, jejich prezentaci pro veřejnost a sdílení s pracovníky i klienty školy. V dimenzi podmínek školy, jde o koncepty, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu školy. Aby mohl být inkluzivní edukační proces úspěšný, je třeba přizpůsobit prostředí školy heterogennímu složení dětí, odstranit případné architektonické i symbolické bariéry, které mohou bránit některým žákům v plnohodnotném rozvoji. (Kratochvílová, 2015)

V praxi škola potřebuje pedagogiku, ve které žáci pracují a učí se spolu, každý na svém stupni vývoje a podle svých aktuálních možností. V oblasti vyučování a učení se tvoří kvalitativně nová schémata myšlení a jednání

přesahující dosavadní pedagogicko-didaktické myšlenky. Metody inkluzivního vyučování vycházejí především z uznání heterogenity každé skupiny žáků. Vytváří se nový termín vnitřní diferenciacce, který dává základ inkluzivnímu vyučování. Realizace společného vyučování na základě diferenciovaných učebních metod je možné bez omezení v průběhu společné práce všech žáků. Vnitřní diferenciacce vyžaduje určité otevření vyučovacího procesu, které se vztahuje zejména k cílům, obsahům, metodám a učebním materiálům. Individuální a kooperativní učení vychovává k uznání rozdílnosti, k povědomí o základní potřebě lidského soužití a respektování integrity každého člověka. (Kratochvílová, 2015)

Škola představuje systém, ve kterém se odehrává mnoho vztahových rovin a plyne zde nespočet komunikačních kanálů. Škola kultivuje tyto vztahy a komunikaci směrem ke vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. Inkluzivní škola směřuje všechny účastníky k tomu, aby byli schopni a ochotni přijímat svobodná rozhodnutí a také nést jejich následky. Základními účastníky jsou: vedení školy, pedagogičtí pracovníci a ostatní zaměstnanci školy, rodiče, žáci a širší komunita kolem školy. Škola potřebuje kooperovat s rodiči v mnoha oblastech a rodiče mohou poskytnout užitečné podněty a zpětnou vazbu, která je významná pro další vývoj. (Kratochvílová, 2015)

1.3 Vzdělávání osob s handicapem

Vzdělávání a celkový rozvoj lidského jedince nezačíná až vstupem na základní školu, ale ve skutečnosti už od narození, včetně určitých vlivů i v období prenatálním. Obzvlášť při narození dítěte s určitou vadou nebo poruchou je mimořádně důležité začít co nejdříve s intenzivní a cílenou speciální péčí, která může výrazně snížit míru budoucího handicapu v jeho životě i v oblasti vzdělávání. Kromě lékařské péče by tak rodina měla už v raném věku získat pomoc a podporu dalších odborníků (speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků), kteří jí pomohou zvládnout situaci a vytvořit dítěti vhodné podmínky pro všestranný rozvoj. Uvedený komplex služeb patří do oblasti služeb rané péče, kterou poskytují nejčastěji střediska rané péče nebo speciálně pedagogická centra zpravidla do věku 4 let, v některých případech až do sedmi let věku dítěte. (Slowík, 2016)

Podle aktuálního zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon) v platném znění, by vždy mělo být upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním vzdělávacím prostředí, tedy především v běžných třídách základních škol. Speciální školy nezanikají, ale stávají se z nich školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s konkrétním druhem postižení, pro žáky a studenty s těžkými nebo kombinovanými poruchami a postiženími, u kterých je z různých individuálních důvodů výuka na běžných školách mimořádně obtížná, a v některých případech prakticky nemožná a nereálná.

Právo na vzdělání a rovný přístup v České republice zajišťuje Listina základních práv a svobod, která je součástí Ústavního pořádku České republiky. V roce 2009 se Česká republika svým podpisem připojila k Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, která mimo jiné v článku 24 garantuje osobám se zdravotním postižením rovnoprávný přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu, bezplatnému základnímu a středoškolskému vzdělávání, tak aby tyto osoby nebyly na základě svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy. Rodiče a zákonní zástupci dítěte s postižením mají možnost na základě Školského zákona rozhodnout, zda se jejich dítě bude vzdělávat ve speciální škole nebo ve škole hlavního vzdělávacího proudu spolu s vrstevníky bez postižení. V běžné základní škole je důležité zajistit pro žáky vhodné podmínky, odpovídající jejich speciálním vzdělávacím potřebám. (Slowík, 2016)

Pojem speciální vzdělávací potřeby byl původně podle § 16 Školského zákona chápán jako souhrnný název pro zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. V roce 2016 došlo k novelizaci školského zákona a vydání nové vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahradila původní vyhlášku č. 73/2005 Sb. Zmíněná novelizace celou problematiku zjednodušuje. Podle této současné úpravy je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k naplnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň podpůrných opatření může škola uplatňovat samostatně a ostatní stupně pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Bez podpůrných opatření bychom v mnoha případech vůbec nemohli uvažovat o inkluzivních postupech při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Úspěšnost integrace a inkluze ve vzdělávání je ovlivněna i řadou dalších faktorů:

- prostředí školy (bezbariérovost prostoru, vstřícné klima)
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra)
- spolupráce s rodinou žáka
- přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů
- míra a kvalita speciální podpory (pomůcky, asistent pedagoga, IVP)
- převažující pohled na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání ve společnosti a místní komunitě (Slowík, 2016)

S inkluzivním vzděláváním handicapovaných žáků počítají též rámcové vzdělávací programy (RVP) a přístup ke vzdělávání těchto žáků musí mít konkrétní školy rozpracován ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP). (Slowík, 2016)

2 Poradenství v současném vzdělávacím systému

Základním právním předpisem, který upravuje poradenské služby je Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám, pedagogům, školským zařízením na základě jejich žádosti, u nezletilých dětí a žáků na základě souhlasu jejich zákonných zástupců. Účelem poradenských služeb je mimo jiné zejména přispívat k:

- vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj před a v průběhu vzdělávání
- naplňování vzdělávacích potřeb, rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před a v průběhu vzdělávání
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádně nadaného žáka, doporučování vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným
- prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané
- vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění
- rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních
- metodické podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování

posílení kvality poradenských služeb zejména prostřednictvím součinnosti školských poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť. (MŠMT – Legislativa, 2021)

Při poskytování poradenských služeb pracují školy a školská poradenská zařízení podle vyhláškou daných pravidel. Dodržují etické zásady a účel poskytování poradenských služeb. Vycházejí z individuálních potřeb žáka, podporují jeho samostatnost a sociální začleňování. Poskytují žákovi nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení, které jsou výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky, informují o poskytovaných službách a možnostech podpůrných opatření. Sledují a vyhodnocují poskytování navržených podpůrných opatření. Při plnění svých úkolů spolupracují s dalšími odborníky, jinými školami nebo zařízeními podle individuálních potřeb klientů. (MŠMT – Legislativa, 2021)

2.1 Školská poradenská zařízení

Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, uvádí dvě základní školská poradenská zařízení, a to jsou pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Tato specializovaná zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím psychologů, pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena v příloze č. 4 k této vyhlášce. Ředitel školského poradenského zařízení zajišťuje průběžné metodické vedení těchto pracovníků. Pedagogickým pracovníkům vykonávajícím pedagogicko-psychologickou činnost ve školských poradenských zařízeních je poskytována odborná podpora a metodické vedení za účelem zvýšení kvality poradenských služeb Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (MŠMT – Legislativa, 2021)

2.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

PPP vznikaly od 70. let dvacátého století a v současné době jsou zaměřeny především na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí

a mládeže. Zaměřují se též na diferenciální diagnostiku a zjišťování individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Činnost pracovníků PPP se uskutečňuje ambulantně na pracovištích poradny a návštěvami ve školách a školských zařízeních. (Lechta, 2010) Základní činnosti PPP:

- zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka
- vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka
- poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci
- poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby
- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření
- poskytuje žákům kariérové poradenství
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka
- prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. (MŠMT – Legislativa, 2021)

2.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

SPC vznikla po roce 1990 a zaměřují své poradenské služby zejména na pomoc při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálně-pedagogické, psychologické a terapeutické práci. Služby mají komplexní charakter, uskutečňují se ambulantně na pracovišti SPC, návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách nebo v zařízeních pečujících o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Lechta, 2010). Základní činnosti SPC:

- zjišťuje připravenost žáků, o které pečuje na povinnou školní docházku
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem
- zpracovává odborné podklady, vydává zprávy a doporučení pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření
- vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky
- poskytuje kariérové poradenství žákům, vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků
- zjišťuje individuální předpoklady a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování žáků s SVP do společnosti
- poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků s SVP
- poskytuje metodickou podporu školám
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků. (MŠMT – Legislativa, 2021)

2.2 Školní poradenská činnost

Poradenské služby poskytují v rámci platné legislativy také přímo školy. Na každé škole působí výchovný poradce a školní metodik prevence. Na některých školách vznikají školní poradenská pracoviště, v nichž mohou působit další odborníci – zejména školní psycholog a školní speciální pedagog. Právě s těmito odborníky často úzce spolupracují asistenti pedagoga při své práci.

2.2.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce by měl fungovat na všech českých školách, měl by mít patřičné vzdělání a také osobností předpoklady jako je: schopnost empatie, důvěryhodnost, komunikativnost, spolehlivost a schopnost klidně řešit krizové situace. Konkrétní činnosti výchovného poradce upravuje Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění. Jedná se o poradenské, metodické a informační činnosti.

Poradenské činnosti:

- základní skupinová šetření k volbě povolání, administrace, zpracování a interpretace zájmových dotazníků
- individuální šetření a poradenství k volbě povolání
- poradenství zákonným zástupcům s ohledem na předpoklady žáků a očekávání rodičů
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) a středisky výchovné péče (SVP)
- koordinace poradenských služeb, spolupráce s dalšími orgány a organizacemi (například s úřady práce, OSPOD apod.)
- vyhledávání a orientační šetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky a intervenčních činností pro tyto žáky
- příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT – Legislativa, 2021)

Metodické a informační činnosti:

- zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence
- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového poradenství, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými, práce s žáky s odlišným mateřským jazykem apod.
- předávání odborných informací z oblasti své činnosti a péče o žáky s SVP ostatním pracovníkům školy
- poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a možnostech využití pro žáky a zákonné zástupce žáků
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči a dalších poradenských zařízeních v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činností výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření (MŠMT – Legislativa, 2021)

V oblasti výchovného poradenství bývá praxe na českých školách různá. Závisí na typu školy, její velikosti, složení pedagogického sboru apod. Velmi důležitý je počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpravidla jsou výchovní poradci zároveň pedagogové a plní své povinnosti pouze v rámci snížení míry vyučovacích povinností, která navíc závisí na velikosti školy. Jedná se většinou o velmi malý počet hodin týdně. (Kendíková, 2020)

2.2.2 Metodik prevence

Jedná se o poradenského pracovníka školy, který se ve své činnosti zabývá především prevencí sociálně patologických jevů. Na malých školách mnohdy vykonává výchovný poradce nebo pracovník vedení školy. Činnosti tohoto pracovníka můžeme rozdělit na metodické a koordinační, informační a poradenské.

Poradenské činnosti:

- vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenské činnosti těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajištění péče odpovídajícího odborného pracoviště
- spolupráce se třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možnostmi rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd. Sledování úrovně rizikových faktorů ve škole
- příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními (MŠMT – Legislativa, 2021)

Informační činnosti:

- sledování, zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
- prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných zkušeností a informací
- vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů.

Metodické a koordinační činnosti:

- Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy
- Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
- metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- koordinace činnosti vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů

- koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů
- kontaktování a spolupráce s konkrétními odbornými a poradenskými pracovišti podle potřeby a v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů (MŠMT – Legislativa, 2021)

Kromě u uvedených činnosti metodik prevence úzce spolupracuje při vytváření ŠVP, zejména u předmětů, do nichž je vhodné problematiku prevence sociálně patologických jevů zařadit (občanská nauka, přírodopis, český jazyk apod.) Dále spolupracuje s vedením školy při vyhledávání možností financování preventivních aktivit z různých grantů, dotací a rozvojových programů. Metodik prevence je stejně jako výchovný poradce zpravidla vybírán z řad učitelů, nemá však podle současné legislativy nárok na snížení vyučovací povinnosti. (Kendíková, 2020)

2.2.3 Školní speciální pedagog

Služby speciálních pedagogů se na běžných základních školách objevují stále častěji. Tito pracovníci často poskytují podpůrná opatření některým žákům, na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jde o hodiny speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci. Dále realizují podpůrná opatření prvního stupně, ta škola vyhodnocuje a financuje sama. Tento trend je velmi dobrý, na základních školách se zkvalitňuje poradenský servis a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Zvyšují se též výukové kompetence pedagogů a zlepšuje se spolupráce mezi rodinou a školou. Základní činností, kterou speciální pedagog vykonává je depistáž, tedy vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dále provádí diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti. (MŠMT – Legislativa, 2021)

Diagnostické činnosti:

- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromáždění údajů o žákovi, rodinná a osobní anamnéza), analýza údajů a jejich vyhodnocení
- vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy i mimo ni

Intervenční činnosti:

- provádění nebo zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s žákem
- provádění nebo zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti s žákem nebo skupinou žáků (činnosti reedukační, kompenzační nebo stimulační)
- participace na vytváření IVP (individuálního vzdělávacího plánu) v koordinaci s dalšími pedagogickými pracovníky školy a zákonnými zástupci žáka
- průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, navrhování a realizace úprav
- úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- zabezpečení komunikace s rodinou žáka
- poskytování speciálně pedagogické poradenské intervence a služeb pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy
- participace na kariérovém poradenství
- konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení (MŠMT – Legislativa, 2021)

Metodické a koordinační činnosti:

- koordinace speciálně pedagogických služeb ve škole, příprava a průběžná úprava podmínek pro vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- kooperace se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a zařízeními ve prospěch žáka se speciálně vzdělávacími potřebami
- participace na vytváření ŠVP, a především IVP pro konkrétní žáky s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky s SVP
- metodické činnosti pro pedagogické pracovníky (specifika výuky a možnosti žáků s SVP, návrhy metod a forem práce a jejich zavádění do výuky, instruktáže ve využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů

- koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole (MŠMT – Legislativa, 2021)

Kromě výše uvedených činností využívají školy speciální pedagogy též jako vyučující, zejména ve třídách, kde se vyučuje větší počet žáků s SVP nebo v přípravných třídách, které slouží jako předškolní příprava pro některé typy žáků s SVP. Velkou výhodou speciálního pedagoga je jeho přímá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, jeho práce snižuje zátěž těchto zařízení a vede k rychlejší diagnostice a přímé speciálně pedagogické práci ve škole. Výhodou je též spolupráce s asistenty pedagoga, která probíhá ve známém prostředí a posiluje budování důvěry mezi pedagogickými pracovníky a žáky. (Kendíková, 2020)

2.2.4 Školní psycholog

Školní psycholog je též poradenský pracovník, který se v poslední době ve školách objevuje častěji. Vykonávají ve školách různé činnosti a zkvalitňují tak vzdělávací a výchovný proces. Mohou vykonávat činnosti diagnostické a depistážní, konzultační, poradenské a intervenční. Dále činnosti metodické a vzdělávací. (MŠMT – Legislativa, 2021)

Diagnostická a depistážní činnost:

- spolupráce při zápisu do 1.třídy
- depistáž specifických poruch učení
- diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků
- depistáž a diagnostika nadaných žáků
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě
- screening, ankety, dotazníky ve škole (MŠMT – Legislativa, 2021)

Konzultační, poradenské a intervenční práce:

- péče o žáky s SVP
- individuální případová péče o žáky v osobních problémech

- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce
- prevence školního neúspěchu (náprava, vedení apod.)
- kariérové poradenství u žáků
- techniky a hygieny učení
- skupinová a komunitní práce s žáky
- koordinace preventivní práce ve třídě, programy pro třídy apod.
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání
- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech žáků
- pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí (MŠMT – Legislativa, 2021)

Metodické a vzdělávací činnosti:

- participace na přípravu programu zápisu do 1. ročníku
- metodická pomoc třídním učitelům
- pracovní semináře pro pedagogické pracovníky
- účast na pracovních poradách školy
- koordinace poradenských služeb poskytovaných školou
- koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými zařízeními a dalšími institucemi
- metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, podpora při tvorbě ŠVP
- prezentační a informační činnost
- participace při přípravě na přijímací řízení ke vzdělávání na středních školách (MŠMT – Legislativa, 2021)

Školy, ve kterých školní psychologové již nějakou dobu pracují zaznamenaly zlepšení školního klimatu. Zlepšují se též kompetence dalších poradenských a pedagogických pracovníků. Dochází ke zrychlování a zlepšování řešení některých problémů, také komunikace a práce s žáky a jejich zákonnými zástupci bývá úspěšnější a komplexnější. Komplexní péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme péči ve spolupráci s rodinou a poradenskými

pracovníky školy (bez ohledu na to jakou poradenskou pozici jim škola vytvořila) a ostatními externími odborníky (lékaři, logopedy, sociálními pracovníky apod.). Bez spolupráce všech uvedených subjektů není možné zajistit kvalitní péči o tyto žáky. (Kendíková, 2020)

3 Podpůrná opatření

3.1 Charakteristika podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou podporou pro práci pedagogů s žáky, pokud jejich vzdělávání vyžaduje v různé míře upravit. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ze vzdělávání žáků, které mohou být ovlivněny mírnými problémy až závažnými obtížemi. Velkou skupinu těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) představují žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, různými formami postižení a poruch. Problémy žáků mohou být způsobeny mnoha faktory: zdravotním stavem, nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami, sociálním postavením rodiny, kulturním prostředím, ze kterého žák přichází apod. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Podpůrná opatření jsou definována Školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění) a detailně rozpracována ve Vyhlášce MŠMT ČR 27/2016 Sb., v platném znění, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podle rozsahu a obsahu se podpůrná opatření člení do pěti stupňů, opatření různých stupňů lze kombinovat. První stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. Druhý až pátý stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. Pro pedagoga je přirozené, že vzdělává heterogenní skupinu, kde se žáci liší mírou nadání i případnou potřebou úprav průběhu výuky. Pedagogové mohou ve výuce uplatnit vybrané druhy podpůrných opatření, jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy, úpravy v kritériích hodnocení, případně změny ve strategiích učení žáka. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačují pedagogické postupy, volí škola 1.stupeň podpůrného opatření. Může postačovat zvýšená individualizace v postupech práce s žákem, pokud na úpravách spolupracuje více pedagogů je vhodné vytvářet Plán pedagogické podpory (PLPP), který stručně popisuje problémy žáka a upravené postupy práce, metody, hodnocení a organizaci práce s žákem. Pokud zvolené úpravy nevedou po určeném čase (často alespoň 3 kalendářní měsíce) ke zlepšení, případně se obtíže žáka zhoršují, pak doporučuje škola zákonnému zástupci nezletilého žáka nebo zletilému žákovi vyšetření ve

školském poradenském zařízení (PPP nebo SPC). Školské poradenské zařízení žáka objedná k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Na základě různých vyšetření (lékařská, psychologická, speciálně-pedagogická apod.) dochází k vyhodnocení všech podkladů a posouzení vzdělávacích potřeb dítěte. Školské poradenské zařízení vydává Doporučení ke vzdělávání žáka, které obsahuje závěry z vyšetření a doporučovaná podpůrná opatření. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Informovaný souhlas je nezbytnou součástí dokumentace žáka, obsahuje výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření, které žák nebo zákonný zástupce žáka stvrzuje svým podpisem. Pokud zletilý žák nebo zákonný zástupce s navrhovanými podpůrnými opatřeními nesouhlasí, může požádat revizní orgán MŠMT o prošetření postupu školského poradenského zařízení. Dodržování povinností školy může kontrolovat Česká školní inspekce. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Podpůrná opatření mají od druhého stupně tzv. normovanou finanční náročnost, která představuje objem finančních prostředků, které se na opatření poskytují. Ze státního rozpočtu jsou školám a školským zařízením cíleně poskytovány finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření, a to jak podpůrných opatření personálního charakteru (asistent pedagoga, speciální pedagog), tak charakteru věcného (speciální učebnice a pomůcky). Podpůrná opatření jsou poskytována jako nároková, to znamená, že po jejich přiznání se na jejich financování zákonní zástupci žáka nebo žák nemusí podílet. V řadě případů ovšem může jedno podpůrné opatření využívat více žáků současně. Například úpravu metod, organizaci vzdělávání, předmět speciálně pedagogické péče atd., stejně jako asistenta pedagoga může sdílet více žáků. Školní poradenské pracoviště postupuje v navrhování vždy velmi hospodárně, s respektem k nejlepšímu zájmu žáků a jejich vzdělávání. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

3.2 Přehled jednotlivých stupňů podpůrných opatření

3.2.1 První stupeň podpůrných opatření:

Podpůrná opatření 1. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Obtíže žáka mohou být vyvolané zejména aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, případně se jedná o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Škola zohledňuje sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí. Východiskem pro poskytování PO 1. stupně je především: pozorování žáka v hodině, rozhovor (se žákem nebo zákonným zástupcem žáka). Prověřování znalostí a dovedností žáka a reflexe jeho výsledků. Také analýza procesů, výkonů a výsledků činností žáka, využívání portfolia žákovských prací. Analýza domácí přípravy žáka a dosavadního pedagogického působení školy. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhnou sami pedagogičtí pracovníci, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog nebo školní psycholog) a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Příklady PO 1. stupně:

- individualizace výuky (zahrnuje zohledňování individuálních potřeb žáka, respektování pracovních specifík žáka, stylů učení, doplňující výklad nebo procvičování)
- princip multisenzorického přístupu
- nastavení dílčích cílů tak, aby žák mohl prožívat úspěch
- opakované vracení se ke klíčovým pojmům a dovednostem
- volí se taková forma práce, která umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby
- respektování pracovního tempa žáka, stanovení odlišných časových limitů pro plnění

- ve vyučovací hodině se věnuje větší pozornost formám a metodám výuky, struktuře vyučovací hodiny, přiměřenosti vyučování, logické organizaci a srozumitelnosti předkládaného učiva, motivaci k učení a opakování základních principů učiva, které směřuje ke zvyšování koncentrace pozornosti žáka a ke zlepšení jeho motivace (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)
- nastavení pravidel průběhu a struktury vyučovací hodiny (střídání forem a činností během výuky)
- změna zasedacího pořádku či uspořádání třídy v rámci vyučovací jednotky a se zřetelům k charakteru výuky a potřebám žáků
- diferenciaci výuky, skupinová a kooperativní výuka, zohlednění postavení žáka ve skupině (třídě)
- nabídka volnočasových aktivit (ve škole) a podpora rozvoje zájmů žáka
- využívání různých forem hodnocení, práce s kritérii hodnocení v závislosti na charakteru žákova problému, s důrazem na podporu rozvoje dovedností a vědomostí žáka
- podpora autonomního hodnocení (sebehodnocení), hodnocení by mělo zohledňovat sociální kontext, ve kterém probíhá, a směřovat k posílení motivace žáka pro vzdělávání (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

Pokud nepostačují tyto formy podpory a žákovi obtíže vyžadují součinnost více pedagogických pracovníků, je vytvářen plán pedagogické podpory (PLPP) ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka, v součinnosti s poradenskými pracovníky školy. Ten slouží k poskytování organizované podpory žákova vzdělávání, k pravidelnému vyhodnocování účinnosti zvolených opatření školy. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

3.2.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumivacích

schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Od 2. stupně PO je podmínkou k poskytování podpůrných opatření doporučení školského poradenského zařízení, které uvádí normovanou finanční náročnost jednotlivých doporučených opatření. Například věcných kompenzačních pomůcek, tedy speciálních učebnic a pomůcek. Nebo personálních služeb: 1 h týdně pedagogické intervence na práci se žákem nebo třídou ve škole, 1 h týdně pedagogické intervence na práci se žákem ve školském zařízení, 1 h týdně předmět speciálně pedagogické péče poskytovaný speciálním pedagogem školy, 2 h za měsíc metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Příklady PO 2.stupně:

- metody výuky reflektují možnosti a potřeby žáka ve vztahu k věku, zohledňují učební styly žáka, respektují míru nadání žáka a jeho specifika
- intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, podpora připravenosti na praktické činnosti
- u žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních se jedná o posílení přípravy na školní práci, posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího
- speciální učebnice, speciální pomůcky a kompenzační pomůcky, mohou být poskytovány duplicitně (pokud nelze pomůcku přenášet)
- individuální vzdělávací plán (IVP) jako podpůrné opatření navrhuje školské poradenské zařízení a zpracovává ho škola. Vychází ze školního vzdělávacího programu, vyhovuje vzdělávacím potřebám žáka, u mimořádného intelektového nadání je třeba umožnit obohacování učiva

nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán v případě potřeby zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci, pokud je třeba podpořit vzdělávání žáka, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením

- hodnocení vychází ze zjištěných specifik žáka (např. neznalost vyučovacího jazyka), nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku, užívá se různých forem hodnocení (formativní, slovní apod.)
- intervence ve druhém stupni zahrnuje podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče a v zajištění pedagogické intervence. Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin, přičemž je zaměřen ve druhém stupni na nápravy např. v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, na nácvik sociální komunikace. Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

3.2.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření třetího stupně jsou podmíněna doporučením školského poradenského zařízení na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování

motivace a postoju ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahu vzdělání a výstupů ze vzdělání. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (pro maximálně 4 žáky v jedné třídě), dále využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka, podporu speciálně pedagogického centra v případě podpory nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. Vhodná je také spolupráce s odborníky jiných resortů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.). Délka poskytování podpůrných opatření se řídí charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka, pohybuje se v řádu od několika měsíců až do konce trvání školní docházky. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů podle výše uvedené vyhlášky vzdělávání žáků s SVP takto: Až 3 h týdně speciálně pedagogické intervence (předměty speciálně pedagogické péče), případně psychologická intervence, až 3 h týdně pedagogické intervence (z toho 1 h týdně na práci se třídou). Služby asistenta pedagoga pro jednoho nebo více žáků (sdíleného) podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně pro 4 žáky na třídu, podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku, podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu). Až 3 h měsíčně intenzivní metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení, po dobu prvních 6 měsíců. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Příklady PO 3.stupně

- mohou se uplatňovat všechny vhodné metody výuky uváděné v předchozích stupních podpůrných opatření
- cílené zaměření na podporu dovedností a kompetencí žáka, které umožňují překonání bariér v jeho vzdělávání a jeho zapojení do práce ve školní třídě
- intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, rozvoj řečových a poznávacích funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností a sociálních kompetencí
- kooperativní formy výuky, otevřené učení a individualizovaný přístup, didaktické hry
- úprava obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem
- obsah učiva může být v odůvodněných případech modifikován, výstupy a výsledky vzdělávání se mohou upravovat pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání
- předměty speciálně pedagogické péče, pedagogické intervence a uplatňuje se individuální vzdělávací plán
- podpora organizace výuky asistentem pedagoga nebo dalším pedagogickým pracovníkem, podpora se specifikuje podle požadavků na podporu pedagogické práce s žákem ve výuce, na podporu pohybu, orientace v prostoru, komunikace a sebeobsluhy. Asistent pedagoga sdílený (charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje pomoc asistenta pedagoga při jeho vzdělávání, přitom jeho přítomnost není nezbytná po celou dobu vyučování, může tak být využíván i pro další žáky s obdobnou potřebou tohoto podpůrného opatření
- úpravy hodnocení, využívá slovní hodnocení, formativní i sumativní hodnocení žáka, podporuje autonomní hodnocení (sebehodnocení) žáka a všechny prvky hodnocení zvyšující motivaci žáka k učení
- předměty speciálně pedagogické péče uvedené ve druhém stupni podpůrných opatření, doplněné např. o zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami,

logopedickou péčí; u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku, dále se věnuje prostorové orientaci, případně dalším oblastem speciálně pedagogické péče

- pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit vzdělávání žáka, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku
- pomůcky a speciální učebnice jsou vyjmenovány v části B přílohy č.1 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výjimečných případech lze použít obdobné speciální učebnice, speciální pomůcky nebo kompenzační pomůcky, pokud jejich použití povede k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, přitom musí být dodržena normovaná finanční náročnost podpůrného opatření. (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015)

3.2.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků), případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

V souladu s doporučením je koordinátorem péče školské poradenské zařízení, které pravidelně vyhodnocuje efektivitu zvolených podpůrných opatření pro žáka ve spolupráci s rodinou a školou, v závislosti na charakteru speciálních

vzdělávacích potřeb žáka. Jedná se o využívání služeb asistentů pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, speciálního pedagoga, školního psychologa, případně jiného pedagogického pracovníka. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. Zajištění služeb speciálně pedagogického centra v prostorové orientaci žáků a v podpoře užívání alternativních forem komunikace, metodická podpora pedagogických pracovníků školy péče. Poradenský pracovník školy spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména s třídním učitelem, a pomáhá zajišťovat pravidelnou komunikaci se zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Školské poradenské zařízení poskytuje metodickou podporu škole zvláště v případech, kdy se pracuje se žáky, u kterých je poskytování podpůrných opatření náročné a vyžaduje součinnost. Za účelem sjednocení přístupu k žákovi se konají Případové konference. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Normovaná finanční náročnost zahrnuje všechna doporučení předchozích stupňů podpůrného opatření. Volba metod výuky respektuje možnost úpravy obsahu vzdělávání a v odůvodněných případech, vzhledem k možnostem žáka, i redukování obsahu a úpravy výstupů. Rozsah těchto úprav je ovlivněn charakterem a mírou obtíží žáka. Škola zajistí, aby výuka byla nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům poskytována v jazycích, způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro žáka přijatelné. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Uplatňované metody výuky jsou významně ovlivňovány využíváním prostředků augmentativní nebo alternativní komunikace, které mají za cíl přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Augmentativní systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní systémy komunikace se používají jako náhrada mluvené řeči (Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů).

Výuku je nutné přizpůsobit také doporučeným režimovým opatřením ve vztahu ke stravování, podávání léků, nárokům na dodržování hygieny, střídání

činností a odpočinku atd. Respektovat nároky na prostorové uspořádání třídy a pracovního místa žáka/žáků. Je možné zkracovat vyučovací jednotky, část výuky realizovat individuálně. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je možné stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit a spojovat. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Individuální vzdělávací plán navrhuje školské poradenské zařízení jako podpůrné opatření, zpracovává jej škola. Vychází ze školního vzdělávacího programu, naplňuje vzdělávací potřeby žáka, u mimořádného intelektového nadání je třeba umožnit obohacování učiva nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího programu i ve formě rozšiřování a prohlubování učiva. Individuální vzdělávací plán v případě potřeby zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci. Zahrnuje možnosti podpory pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka asistentem pedagoga, dále tlumočnickem českého znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící, odborníkem na prostorovou orientaci, využívání alternativních forem komunikace. Dále navrhuje úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních a kompenzačních pomůcek. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogy školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení, přičemž je zaměřen na oblasti předmětů speciálně pedagogické péče uvedené ve druhém i třetím stupni podpůrných opatření a dále na český znakový jazyk, prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, na prostorovou orientaci, na samostatný pohyb zrakově postižených, na práci s optickými pomůckami, na Braillovo písmo, na bazální stimulaci u žáků s kombinovanými vadami, případně vychází z dalších obtíží žáků, které vyplývají z charakteru jejich zdravotních obtíží. Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit vzdělávání žáka. Současně je možné využít tuto dotaci pro práci se třídou nebo skupinou žáků, pro práci v oblasti nácviku sebeobsluhy a pro zlepšení komunikačních schopností a praktických činností žáka. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

3.2.5 Pátý stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření pátého stupně jsou též podmíněna doporučením školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou. (MŠMT – Vyhláška, 2021)

Podmínkami k zajištění realizace doporučení školského poradenského zařízení se zabývá konzultant na straně vzdělavatele, spolupracuje s rodinou a případně dalším subjektem pro naplňování podpůrných opatření u žáka. Koordinátorem péče je školské poradenské zařízení, které pravidelně vyhodnocuje efektivitu zvolených podpůrných opatření pro žáka ve spolupráci s rodinou a školou, intenzivně spolupracuje se školou a školským poradenským zařízením. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Metody výuky (zahrnují všechny možnosti nižších stupňů podpůrných opatření) respektují limity žáků a jejich možností, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace ke vzdělávání. U některých žáků je nutná výuka s podporou prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, s využitím potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice). Obsah učiva je zpravidla modifikován a také výrazně redukován vzhledem k možnostem žáků, je umožněno vzdělávání v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru

speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální, oba díly. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Průběh výuky je třeba přizpůsobit práci se žákem doporučeným režimovým opatřením ve vztahu ke stravování, podávání léků, nárokům na dodržování hygieny atd. Výuka je realizována speciálními pedagogy. Individuální vzdělávací plán zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením nebo školním psychologem či speciálním pedagogem. Zahrnuje podporu pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka asistentem pedagoga, dále tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, využívání alternativních forem komunikace; dále navrhuje úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních učebnic a pomůcek (včetně kompenzačních). Asistent pedagoga je využíván v rozsahu celé výuky žáka. Pro žáka, který nemůže vnímat mluvenou řeč sluchem, pro něhož je český znakový jazyk jazykem preferovaným, je využíván po celou dobu vyučování tlumočnick českého znakového jazyka. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

Hodnocení zahrnuje individuálně specifické nároky na činnost žáků, specifikuje hodnotící kritéria, třídu hodnocených vlastností i hodnotící škálu; východiskem je podpora žáka ve vzdělávání a snaha ho motivovat k dalšímu vzdělávání. Formativní hodnocení vychází ze zdravotního stavu žáka, směřuje k vytvoření náhledu na schopnost dosahovat pokroku u žáka. Podpůrná opatření v pátém stupni jsou cíleně zaměřená na maximální podporu pro žáky, obsahují předměty speciálně pedagogické péče uváděné ve čtvrtém stupni podpory, případně ve třetím nebo druhém stupni podpory. Vždy se respektuje i potřeba odpočinku a změny činností u žáka. Pedagogická intervence je individuální nebo skupinová práce pedagogického pracovníka se žákem, která slouží k rozvoji žáka, podpoře jeho učení, rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáka, dále k rozvoji jazykových kompetencí a sociálních a adaptivních dovedností žáka, rozvoji komunikačních schopností a nácviku samostatnosti a sebeobslužných činností. (MŠMT – podpůrná opatření, 2021)

3.3 Asistent pedagoga

3.3.1 Obecné vymezení pozice asistenta pedagoga

V prostřední našeho školství se setkáváme především se dvěma typy asistentů: asistentem pedagoga a osobním asistentem, tyto pozice bývají občas zaměňovány, na některých školách můžeme najít ještě školního asistenta (tato pozice nevychází z legislativy, je definována v grantových projektech MŠMT tzv. „Šablonách“). Osobní asistent je sociální službou zajišťovanou v rámci MPSV, ukotvenou v zákoně č. 108/2006 Sb., v platném znění, o sociálních službách. Jedná se o terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení. Osobní asistent není pedagogický pracovník. (Kendíková, 2020)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnost a statut jsou definovány v platné legislativě. Jedná se především o zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Jde o relativně novou profesi, která je chápána jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojení asistentů pedagoga do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v České republice rozvíjí od devadesátých let minulého století, po dlouhou dobu se ovšem práce asistentů vyvíjela po dvou paralelních liniích, samostatně u žáků se zdravotním postižením a zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním. Současná podoba práce asistentů vychází z legislativního sjednocení asistentské profese, ke kterému došlo uzákoněním předpisů z let 2004 až 2005, tyto normy upravily postavení asistentů ve speciálních školách a podpořily roli asistentů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. (MŠMT – Legislativa, 2021)

Školy a školská zařízení mohou zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných postupů. První varianta je zřízení pozice asistenta pedagoga v rámci „podpůrného opatření“ ve vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato varianta se týká téměř všech asistentů pracujících v běžných mateřských, základních a středních školách. Podmínkou pro zřízení pozice je v tomto případě doporučení školského poradenského zařízení

(PPP nebo SPC) a písemný souhlas zákonného zástupce žáka. V systému podpůrných opatření škola dostává od státu dotaci na plat asistenta pedagoga. Výše dotace závisí na výši pracovního úvazku asistenta podle doporučení (10 až 40 hodin týdně). Asistent pedagoga je zařazen do 4. až 9. platové třídy. Zařazení závisí na stupni vzdělání, dosažené kvalifikaci a náplni práce, kterou asistent vykonává. Druhou variantou je zřízení pozice asistenta pedagoga jako standardního zaměstnance školy, placeného z běžného školního rozpočtu. V takovém případě ale škola na asistenta nedostane od státu žádné peníze navíc, na což téměř žádná škola nemá prostředky, proto se s touto variantou v praxi moc neseťkáváme. (Hájková, 2019)

Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník musí splňovat určité kvalifikační předpoklady. Podle současné legislativy (zákon o pedagogických pracovnících) rozeznáváme dvě úrovně asistentů pedagoga, které se liší požadavky na jejich vzdělání:

- asistent pedagoga, který vykonává samostatně přímou pedagogickou činnost ve třídě kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a základní pedagogickou kvalifikaci (alespoň kurz pro asistenty pedagoga)
- asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnosti spočívající v pomocných výchovných pracích – nemusí mít maturitu, stačí výuční list nebo základní vzdělání, ale i zde je podmínkou minimální pedagogická kvalifikace (alespoň kurz pro asistenty pedagoga). (MŠMT – Legislativa, 2021)

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v platném znění, uvádí podoby kvalifikačního studia pro asistenty pedagoga. Studium pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Tento typ studia musí být v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin. Zájemci o práci asistenta pedagoga, kteří mají ukončeno alespoň středoškolské vzdělání, mohou kvalifikaci na pozici asistenta získat také prostřednictvím kurzu „studium pedagogiky“ pro asistenty pedagoga, vychovatele

nebo pedagoga volného času. Oba typy studia jsou zakončeny závěrečnou zkouškou před komisí a absolvent obdrží osvědčení. (Portál pro AP, 2021)

Dalšími kvalifikačními předpoklady vedle vzdělání jsou:

- plná způsobilost k právním úkonům (svéprávnost)
- bezúhonnost (výpis z rejstříku trestů)
- zdravotní způsobilost (lékařská prohlídka)
- prokázaná znalost českého jazyka (např. úspěšně absolvovaná maturitní zkouška z českého jazyka (Kendíková, 2020)

Při přijímání asistenta pedagoga vedení školy sleduje též základní osobnostní předpoklady pro vykonávání této pozice:

- kladný vztah k dětem, zejména žákům s SVP
- schopnost empatie
- komunikativnost
- spolehlivost
- trpělivost
- schopnost spolupráce

Asistent pedagoga by měl představovat jakýsi informační můstek mezi žákem, jeho rodinou, školou a jejími pedagogy. S uvedenými skupinami si musí umět vytvořit partnerský vztah, založený na otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti. (Kendíková, 2020)

3.3.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje podle potřeby a podle pokynů učitele, s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy. Text vyhlášky rovněž pojmenovává hlavní činnosti asistenta pedagoga. Po novelizaci (vyhláškou č. 416/2017 Sb.) platné od 1. ledna 2018 text odlišuje hlavní činnosti asistenta, který musí mít maturitu (odstavec 3), a činnosti asistenta, který mít maturitu nemusí (odstavec 4). Zároveň ale vyhláška říká, že asistent s

maturitou může mít v náplni práce i činnosti, které vykonávají asistenti bez maturity (odstavec 5).

Hlavní činnosti asistenta pedagoga (vyšší vzdělání):

- přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností
- podpora žáka s SVP v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků (Portál pro AP)

další činnosti (obě kategorie – nižší i vyšší vzdělání):

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- 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
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Portál pro AP)

Jak již bylo zmíněno, asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jeho pracovní povinnosti vycházejí především ze školského zákona, zákona o pedagogických pracovnících a zákoníku práce. Náplň práce je pro asistenta

pedagoga základním dokumentem, kde je přesně určeno, jaké konkrétní činnosti v rámci svého působení ve škole vykonává. Sestavit a podepsat by ji měl s pracovníkem ředitel školy, který rozhoduje o tom, v jakém hodinovém rozsahu bude AP vykonávat přímou (bezprostřední práce s žáky) a nepřímou (příprava na výuku, konzultace s ostatními pedagogy nebo poradenskými pracovníky) pedagogickou činnost. Při přípravě náplně práce vychází vedení školy z doporučení školského poradenského zařízení pro konkrétního žáka, kterému AP poskytuje podporu. V praxi je rozsah úvazku AP různý podle potřeb konkrétního žáka a tím danou dotací na jeho plat. (Kendíková, 2020)

U standardních výší úvazků asistenta pedagoga jsou rozsahy činností dané dotací nastavené takto:

Úvazek 0,25 = 9 hodin přímé a 1 hodina nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 0,3889 = 14 hodin přímé a 1,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 0,5 = 18 hodin přímé a 2 hodiny nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 0,6389 = 23 hodin přímé a 2,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 0,75 = 27 hodin přímé a 3 hodiny nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 0,8889 = 32 hodin přímé a 3,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti

Úvazek 1,0 = 36 hodin přímé a 4 hodiny nepřímé pedagogické činnosti. (Portál pro AP)

Asistenti ve své praxi nejčastěji vykonávají tyto konkrétní činnosti:

- individuální práce s žákem (dohled, verbální podpora, dovysvětlování látky, vizuální podpora) a to ve třídě i mimo třídu
- pomoc při adaptaci na školní prostředí
- rozvoj sociálních dovedností
- orientace v prostoru a čase
- komunikace se spolužáky, případně řešení konfliktů
- zprostředkování komunikace mezi školou, pedagogy a zákonnými zástupci žáka

- nácvik a rozvoj různých forem komunikace
- pomoc při vytváření a rozvoji hygienických návyků,
- zajišťování bezpečnosti žáka (přesuny v rámci budovy, akce školy, školní jídelna apod.)
- pomoc při usměrňování problémového chování žáka
- dohled o přestávkách a volných hodinách
- zajištění relaxace ve třídě i mimo ni
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka (pod vedením poradenského pracovníka)
- spolupráce při tvorbě dokumentace a IVP
- pozorování chování žáka a jeho analýza
- sledování studijních výsledků žáka a jejich analýza
- konzultace výsledků pozorování s učiteli a poradenskými pracovníky (Kendíková, 2020)

3.3.3 Další předpoklady a kompetence k činnosti asistenta pedagoga

Asistent pedagoga se v průběhu své práce setkává s žáky s nejrůznějšími diagnózami, s nimiž může být spojena široká škála problémů, které specifikujeme jako speciální vzdělávací potřeby. Asistent pedagoga by měl znát diagnózu svého žáka, měl by znát její základní projevy a symptomy a z těchto poznatků vycházet při své každodenní práci. Kendíková (2020) uvádí jako nejčastější diagnózy, se kterými se asistent pedagoga ve své praxi na základní škole setkává tyto:

- Downův syndrom
- Poruchy autistického spektra (PAS)
- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
- Specifické poruchy chování (ADD, ADHD)
- Tělesná postižení (např. svalová dystrofie)
- Zraková postižení
- Lehká mentální retardace
- Vývojová dysfázie
- Kombinované vady
- Mutismus (ztráta řeči)

Základním dokumentem, ze kterého asistent pedagoga čerpá informace a pokyny pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, je doporučení školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC). V doporučení je uvedeno období platnosti a stanoven stupeň podpůrných opatření pro žáka. Poradenské zařízení zde konkrétně uvede závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání, doporučí metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání a organizace výuky, stanoví personální podporu – výši úvazku asistenta pedagoga. Je zde též uvedeno, zda má být pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán (IVP). (Kendíková 2020)

Individuální vzdělávací plán je dokument, který každý školní rok vypracovává škola, a to právě na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Pracovníci školy (třídní učitel, výchovný poradce, učitelé odborných předmětů a další pracovníci podílející se na vzdělávání žáka např. asistent pedagoga) jej většinou sestavují před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy. Východiskem je též školní vzdělávací program školy (ŠVP) a stanovisko zákonného zástupce, případně zletilého žáka. IVP obsahuje:

- identifikační údaje žáka
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- informace o úpravách metod a forem výuky
- případnou úpravu výstupů vzdělávání
- jméno pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým škola spolupracuje

IVP není neměnný, v průběhu školního roku se podle aktuálního stavu vzdělávacích potřeb může revidovat a doplňovat. Za zpracování a naplňování IVP zodpovídá ředitel školy. Probíhá zde spolupráce mezi školou, školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka (případně zletilým žákem) a k tomu je nezbytná kvalitní komunikace mezi všemi účastníky. V případě potíží při vzdělávání je vhodné je řešit s některým z poradenských pracovníků školy, v běžné praxi škol to bývá výchovný poradce. Některé školy zaměstnávají školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa, tyto pracovníci pak zajišťují i komunikaci se školskými poradenskými pracovišti nebo jinými odborníky. (Kendíková 2020)

Někteří žáci s SVP mohou mít právě v oblasti komunikace a zpracování informací různé obtíže, které mohou být různě závažné. Proto je potřeba najít vhodný způsob, jak informovat rodinu o učivu, domácích úkolech a celkovém dění ve škole. Tuto komunikace zajišťuje většinou právě asistent pedagoga. Asistent pedagoga se může s rodiči setkávat i přímo na rodičovských schůzkách nebo konzultacích. Funkční, pravdivá a pravidelná komunikace mezi asistentem pedagoga a zákonnými zástupci žáka a žákem samotným, je velmi důležitá k vytváření důvěry a kladných vztahů mezi jednotlivými subjekty. (Kendíková, 2020)

Každý asistent pedagoga by se při své práci měl řídit základními zásadami, a to kromě pracovněprávních především zásadami morálními, založenými na demokratických principech a lidských právech. Etický kodex asistenta pedagoga byl v roce 2012 zpracován a vydán Národním ústavem pro vzdělávání. Uvádím některá základní etická pravidla:

- AP respektuje jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu, barvu pleti, mateřský jazyk, věk, pohlaví, zdravotní stav, náboženství či politické přesvědčení
- AP jedná v souladu se zájmy žáků, zákonných zástupců, pedagogů, institucí, společnosti a své profese
- AP dává přednost své profesní odpovědnosti před soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší možné odborné úrovni (Kendíková, 2020)

Činnost asistenta pedagoga je součástí podpůrných opatření, která jsou zasazena v systému poradenských zařízení a v celkovém inkluzivním pojetí současného základního vzdělávání. Teoretický rámec práce definuje a vysvětluje pomocí legislativních a bibliografických zdrojů základní pojmy z této oblasti. Následuje praktická část, která je zaměřena právě na konkrétní práci a fungování asistenta pedagoga na běžné základní škole. Pomocí kvalitativního výzkumu jsou zde popsány jednotlivé atributy činnosti asistentů pedagoga. Výzkum vychází z teoretického rámce práce, zkoumá dostupné dokumenty poskytnuté školou, analyzuje rozhovory s informanty a pozorování jejich činnost přímo v hodinách.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do problematiky

Povolání asistenta pedagoga patří mezi hlavní „nástroje“ podpory (podpůrná opatření) společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolužáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pozice asistenta pedagoga, jak ji upřesňuje novelizovaná legislativa s platností od 1. 9. 2016, je v českém vzdělávacím systému poměrně nová. (Kendíková, 2020).

Práce asistentů pedagoga v běžných základních školách se v současné době potýká s mnoha problémy a nejasnostmi a jejím zkoumáním se zabývá řada odborníků. Valentová a kol. (2015) ve svém výzkumu uvádí např. problémy při vymezení spolupráce s pedagogy a nedostatečnou metodickou podporou jak pro učitele, tak pro asistenty pedagoga. Analýza získaných zkušeností z pilotního ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga ukázala, že často řešeným tématem metodického vedení asistentů pedagoga byla chybějící nebo nevhodně či kontraproduktivně nastavená spolupráce asistenta pedagoga a učitele.

Česká republika nemá s asistenty ve třídách tak dlouhou zkušenost jako zahraničí, čeští učitelé, kteří pracují ve třídě s asistentem, si teprve zvykají na novou organizaci výuky. Co v České republice chybělo, bylo přesné vymezení kompetencí asistentů, což by znamenalo bezpečnější a tvůrčí klima pro učitele i asistenty. Změnu měl přinést Standard práce asistenta pedagoga, který organizace Člověk v tísni připravila ve spolupráci s Univerzitou Palackého Olomouc v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání. Tento dokument vymezuje roli asistentů v rámci pedagogického týmu, základní předpoklady pro práci na pozici asistenta a doporučuje také jak asistenty hodnotit a metodicky vést (Košák, 2014).

Taktéž výzkum České školní inspekce zjistil, že přibližně 20% asistentů pedagoga na základních školách není učiteli metodicky vedeno ve své práci s žáky, převažuje u nich práce individuální a s učiteli ani více nespolupracují. Na středních školách se jedná až o 50% asistentů pedagoga. Tento problém opět předpokládá efektivní vzájemnou komunikaci obou profesí, která umožní

spolupráci na sdílených cílech a sdílené zodpovědnosti ve vztahu k výchově a vzdělávání žáka vyžadujícího poskytování podpůrných opatření. (ČŠI, 2018).

Horáčková (2015) popisuje potřebu vytvořit funkční tandem, ve kterém kromě odborných znalostí a dovedností obou profesí vystupují do popředí osobnostní dispozice a práce na osobnostně-sociálním rozvoji. Podmínkami efektivní spolupráce je ochota spolupracovat, ale také schopnost a dovednost použití různých způsobů komunikace, ať již v rovině verbální, či neverbální.

Nové trendy přináší do českého pedagogického prostředí tzv. akční výzkum. Svou oblibu a podporu postupně nachází zejména ve spolupráci s pedagogy při řešení konkrétních problémů z praxe. Autorky Richterová a Kubíčková (2020) představují vybranou část práce skupiny akčního výzkumu v rámci projektu „Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech“ na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v období 2018–2019. Výzkum realizovalo dvanáct pedagogů z praxe základních škol (učitelek, učitelů a asistentek pedagoga) a dvě akademické pracovnice, autorky tohoto textu. Impulzem ke vzniku skupiny a jejího zaměření byly problémové oblasti spolupráce asistentů pedagoga a učitelů při práci s žáky s problémy v chování. Po zúžení výzkumného problému se do popředí dostávalo téma potřeby osobnostního rozvoje a posílení osobnostních a sociálních kompetencí jednotlivých pedagogů. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga je velmi důležitá jak pro řešení problémů žáků, tak pro efektivní proces výuky a vzdělávání všech žáků ve třídě.

Nejnovější výzkumy v České republice a odborné texty ukazují spolupráci učitele a asistenta pedagoga jako jedno z rizikových míst současného inkluzivního vzdělávání ve školách. Texty uvádějí, že je zapotřebí aktivně posilovat tuto spolupráci a posilovat profesní kompetence jak učitelů, tak asistentů pedagoga. (Valentová a kol., 2015, Kendíková, 2020; ČŠI, 2018)

Zásadním zdrojem informací pro moji práci je kniha Vandy Hájkové a kolektivu autorů (2019): Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Tato kniha přináší poznatky o práci asistentů pedagoga shromážděné v rámci výzkumného projektu „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga“. Projekt byl financován Grantovou agenturou České

republiky (GAČR 17-07101 S) a probíhal v letech 2017 až 2018. Hlavním realizátorem projektu byla katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, na dílčí části výzkumu se podíleli i spolupracovníci z australské University of New South Wales (UNSW) Sydney. V celkovém pojetí byl projekt založený na smíšené strategii kombinující prvky kvalitativního a kvantitativního výzkumu – v knize jsou publikovány výsledky kvalitativní části výzkumu, který byl realizován formou rozhovorů s asistenty pedagoga. (Hájková a kol., 2019)

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Základem výzkumu bakalářské práce je deskriptivní rozbor pozice a funkce asistenta pedagoga na běžné základní škole. Jedná se o popis nároků, které jsou na povolání asistenta pedagoga kladeny v běžné praxi především v oblasti osobnostních předpokladů. V rámci výzkumu zjišťujeme, jaké jsou podmínky pro výkon práce asistenta pedagoga, jaké postavení má AP vzhledem k ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jaké vztahy má s žáky, kolegy a zákonnými zástupci žáků. Jaké jsou jeho konkrétní každodenní činnosti, pracovní náplň, práce s žáky. Jak vnímá sám AP svoji pozici ve škole a třídě. Cílem této práce je analýza získaných dat a informací a jejich využití především pro porozumění dané problematice v hlubším rozsahu, rozšíření znalostí a zkušeností v oboru své práce i pro další pedagogické pracovníky. V rámci kvalitativního výzkumu jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaká je pozice a funkce asistenta pedagoga na běžné základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jaká je motivace AP k výběru tohoto povolání?

VO2: Co by měl AP znát a umět?

VO3: Jaké konkrétní činnosti vykonává AP na ZŠ v rámci své práce?

VO4: Jaká podpůrná opatření, metody a pomůcky používá AP při své práci?

VO5: Jaké vztahy a přístupy mají AP k žákům se SVP s nimiž pracují?

VO6: Jaká je spolupráce s třídními učiteli, ostatními pedagogy a poradenskými pracovníky na ZŠ?

4.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k tématu a cíli byl ve výzkumné části zvolen kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum se podle Valenty (2015) zaměřuje na jednotlivce nebo menší skupiny, zabývá se zkoumáním jejich chápání a prožívání, jde více do hloubky problému. Výzkumník je ve větším a často osobním kontaktu s účastníky výzkumu, může tak více porozumět různým souvislostem. Výhodou kvalitativního přístupu je získání věrohodných podrobných dat a informací většinou v přirozeném prostředí a podmínkách.

Pro tento výzkum bylo vybráno několik klinických metod. Jako základní metodu budeme používat interview neboli rozhovor. Jedná se o nejběžnější metodu pro získávání dat v kvalitativním výzkumu. Spočívá v dotazování, které je realizováno prostřednictvím přímé osobní komunikace. V rámci rozhovoru se používají následující typy otázek: otázky týkající se zkušeností, názorů, hodnot, znalostí a pocitů, dále otázky demografické a kontextové. Rozhovor může mít formu strukturovanou, polostrukturovanou nebo nestrukturovanou podle účelu a potřeb výzkumu. Byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru, s připravenými otázkami k danému tématu, který je možno doplňovat dílčími otázkami nebo úpravami podle konkrétní situace. (Valenta, 2015)

Další metoda, kterou využíváme je zkoumání dokumentů, které mají asistenti pedagoga k dispozici a ze kterých vycházejí při své práci. Jedná se o doporučení ze školských poradenských zařízení pro jednotlivé žáky s SVP a individuální vzdělávací plány, které vytvořili pracovníci školy na základě doporučení na daný školní rok. Výzkum je doplněn metodou pozorování. Podle Valenty (2015) bývá v pedagogice pozorování definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob a průběhu dějů. Jedná se o krátkodobé extrospektivní pozorování práce asistenta pedagoga s žákem nebo

žáky třídy přímo v konkrétních hodinách podle dohody s vyučujícími pedagogy a asistenty pedagoga.

4.3 Popis prostředí a charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal na běžné základní škole, která se počítá spíše k těm větším, studuje zde více než 600 žáků ve 27 třídách prvního a druhého stupně. O vzdělávání žáků se stará téměř 50 pedagogických pracovníků, učitelů, vychovatelů a asistentů pedagoga. V tomto školním roce, zde pracuje dvanáct asistentů pedagoga v různých třídách a s různou velikostí úvazku, případně s úvazky kombinovanými (kombinace s vychovatelstvím ve školní družině nebo školním klubu). V minulých letech měla škola několikrát i muže asistenta pedagoga, ale v současné době zde jako asistentky pedagoga pracují pouze ženy. Osloveno bylo nejprve vedení školy, zda je možné ve škole v rámci výzkumu oslovit jednotlivé asistentky pedagoga a požádat je o rozhovor. Ve škole v současné době pracuje dvanáct asistentek pedagoga. Devět z nich spolupráci přislíbilo, dvě odmítly hned na počátku, že nechtějí být zpovídány a zaznamenávány. Během výzkumu musely být vyřazeny ještě dvě další informantky, obě ze zdravotních důvodů, což bude uvedeno dále v limitech výzkumu. Zpracovány jsou tedy data od sedmi informantek.

Během výzkumu byly dodrženy základní etické zásady. Rozhovory a data, která byla získána obsahují velké množství osobních údajů o informantkách a o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto jsou jména asistentek i jména žáků v záznamech změněna a poskytnuté údaje slouží pouze pro výzkumné účely této práce. Účastnice výzkumu byly poučeny a podepsaly informovaný souhlas jenž je uveden v příloze č. 2. V přílohách v samostatném souboru jsou uloženy přepisy rozhovorů, výpisy z dokumentů a záznamy z pozorování v hodinách, kde jsou osobní data změněna, tak aby zkoumané osoby zůstaly anonymní. Rozhovory s asistentkami probíhaly v přátelské atmosféře, v prostředí, které dobře znají. Většinou v kabinetě asistentek nebo ve volné třídě, která byla k dispozici. Asistentky 1,3 a 7 pracují na prvním stupni základní školy a asistentky 2,4,5,6 na stupni druhém, což je vyznačeno stínováním v tabulce číslo jedna. Všechny informantky pracují jako asistentky pedagoga v rámci stupně 3

podpůrných opatření, tři z nich mají ještě další úvazek ve stejné škole, a to v odpoledním školním klubu (ŠK) nebo ve školní družině (ŠD).

Tabulka 1 - Výzkumný vzorek

	Jméno	Věk	Délka praxe na pozici AP	Velikost úvazku	Stupeň PO žáka	Ročník
AP1	Anna	48	18	0,8	3	pátý
AP2	Blanka	36	3	0,75	3	sedmý
AP3	Dana	60	6	0,75	3	pátý
AP4	Jana	30	4	0,75 + ŠK	3	šestý
AP5	Klára	39	9	0,75	3	sedmý
AP6	Helena	32	2	0,75 + ŠK	3	šestý
AP7	Tereza	49	12	0,5 + ŠD	3	pátý

4.4 Rozbor výsledků

4.4.1. VO1: Jaká je motivace AP k výběru tohoto povolání?

Z odpovědí informantek vyplývá, že většina z nich ráda pracuje v oboru školství a práce s dětmi je baví. Spojují zde svoje přirozené mateřské a pečovatelské poslání žen, s pomocí a podporou dětem s určitým handicapem. Práce s dětmi je naplňuje, mají radost z toho, když se dítě s jejich pomocí, dokáže naučit nové dovednosti a vědomosti, když se může posouvat dál ve svém snažení. Pro mladší asistentky, které samy mají malé děti, je vyhovující kratší úvazek na

pozici AP, který lze časově dobře sladit s rodičovskými povinnostmi. Kolegyně starší, které mají více zkušeností, řeší kratší úvazek přidáním ještě dalšího úvazku ve škole, ve školní družině nebo školním klubu.

Asistentka Dana uvádí (AP3): „*Moc ráda vidím i malé pokroky žáků, kteří mají start do života těžší, a přesto se jim daří do běžného života zařadit.*“

Asistentka Klára (AP5) říká: „*Ráda pracuju s dětmi a mám radost z toho, když jim můžu pomoci. Potěší, když jim něco vysvětluju, co do teď nechápaly a najednou to přijde, že to pochopí a mají z toho radost.*“

Asistentka Tereza (AP7) sděluje: „*Mám ráda děti a vždy mě lákala práce ve školství, práce s dětmi mě baví a naplňuje.*“

4.4.2 VO2: Co by měl AP znát a umět?

Anna (AP1) velmi pěkně říká: „*Samozřejmostí je všeobecné vzdělání, hodí se znalost jazyků, přirozená inteligence je potřeba, umět adekvátně reagovat na aktuální situaci.*“ Práce AP je plná různých situací, kdy práce s žáky nebo se třídou nejde podle plánu, je třeba umět rychle reagovat, přizpůsobit se dané situaci, být kreativní a výborně komunikovat. Podle Blanky (AP2) by měl AP zvládat právě toto: „*Měl by mít dobrý přístup k dětem, měl by mít přehled o učivu a být schopen látku vysvětlit, zjednodušit. Snažit se pomáhat i jiným žákům, nejen tomu jednomu.*“

Tereza (AP7): *Samozřejmostí je vzdělání s maturitou, všeobecný přehled, znalost učiva ZŠ, pouze kurz na AP nestačí, je potřeba praxe. Schopnost pracovat s dětmi, rychle reagovat v různých situacích, být velmi trpělivý, stále se vzdělávat a zkoušet různé metody a postupy, nové způsoby a pomůcky ve výuce, být kreativní, vědět o správných postupech práce s dětmi s různými druhy postižení, nemocí, SPU.*“

Jako významnou pracovní hodnotu asistenti pedagoga uvádějí možnost získávat nové znalosti z oblasti práce s dětmi a žáky, z vývojové psychologie, z předmětových oblastí vyučovaných ve škole, z problematiky speciální pedagogiky, speciálních vzdělávacích potřeb, problémového a rizikového chování dětí apod. v praxi a též formou dalšího vzdělávání, kurzů a školení. Můžeme

hovořit o profesionalizaci asistenta pedagoga, čímž rozumíme nejen jeho ovládání vzdělávacích a organizačních činností, ale také nárůst jeho kompetencí. Profesionalizace je považována za vyústění socializačního procesu, který je na školním pracovišti stimulován řadou interaktivních příležitostí ve spolupráci s žáky, pedagogy, rodiči žáků i poradenskými pracovníky. Profesionalizace a formování profesní identity spolu úzce souvisejí. Stát se výborným asistentem pedagoga je dlouhodobým procesem, v němž pracovník na této pozici musí dokázat formulovat obsah své práce, prosadit profesní hodnoty, ujasnit si cíle svého působení a získat přesvědčení o smyslu své práce.

4.4.3 VO3: Jaké konkrétní činnosti vykonává AP na ZŠ v rámci své práce?

Základní činnosti AP vyplývající z rozhovorů s informantkami:

- práce s žákem nebo více žáky ve třídě, konkrétní opakované vysvětlování látky, kontrola postupů žáka, dopomoc, práce s žáky podle pokynů učitele
- v případě potřeby individuální práce s žákem nebo žáky ve skupinách i mimo třídu
- příprava materiálů do výuky, úprava materiálů pro žáky s SVP, tvoření přehledů a pomůcek pro žáky s SVP
- pomoc pedagogovi, příprava materiálů pro třídu, kopírování, zápisy do sešitů, vyhledávání vhodných materiálů pro žáky s SVP, pomoc s tvorbou a vyhodnocováním IVP
- dohled a dozor nad žáky v hodinách i o přestávkách, doprovod na různé akce školy
- komunikace a konzultace s pedagogy a poradenskými pracovníky školy, komunikace se zákonnými zástupci
- suplování v případě nemoci pedagoga ve své kmenové třídě

Anna (AP1) popsala svou pracovní náplň takto: „*Ve třídě pomáhám při výuce, dovysvětluju látku, pomáhám učiteli s výukovými materiály, opravuji sešity, supluji, pokud je to potřeba, připravuji podle pokynů učitele materiály např. zápisy do sešitů, do literatury, vyhledávám a upravuji pracovní listy do výuky, kopíruruji materiály, doprovázím děti na různé akce, na vycházky, na bazén apod. Pomáhám zpracovávat IVP a vyhodnocování IVP pro poradnu.*“

Blanka (AP2) říká: „*Podrobně a opakovaně vysvětluji probíranou látku, učím ho pracovat s pomocnými tabulkami a přehledy učiva. Píšu mu sešity, protože to po něm nikdo nepřečte. On si píše také všechny zápisy do jiných sešitů, aby trénoval písmo, takže jedeme dvojmo. Dělán mu pomocné tabulky a přehledy k danému učivu, stále dovysvětluju a opakuju základní učivo. Nyní máme ve třídě několik měsíců nového žáka, který má problémy s chováním a samostatně pracuje pouze pokud u něj stojím a často vyrušuje. Pomáhám učitelům zvládat jeho chování. Byl v SVP Alfa, ale nespolupracoval. Ani zde téměř nepracuje, nenosí si pomůcky, je líný a nepracuje, často lže a vymlouvá se. V případě nemoci učitelů v naší třídě supluje.*“

Helena uvádí zásadní oblasti práce AP (AP6): „*Pomáhám žákovi s učivem. Snažím se vysvětlovat, aby porozuměl, používáme různé pomůcky, aby bylo učení srozumitelné, názorné. Především se snažíme trénovat psaní, čtení a počítání, porozumění textu. Žák má velmi pomalé pracovní tempo. Mezi další priority patří: učit žáka samostatnosti a zodpovědnosti, protože je hodně zvyklý, že se za něj vše dělá a sám nic nemusí, a to není správné.*“

4.4.4 VO4: Jaká podpůrná opatření, metody a pomůcky používá AP při své práci?

Podle výsledků rozhovorů je práce asistentek velmi náročná v tom, že každý den může ve třídě a u konkrétního žáka nastat jiná situace. V rámci přípravy na práci s žákem s SVP mají nastudované doporučení pro žáky z PPP nebo SPC, kde jsou uvedeny základní metody práce s dítětem, organizace jeho pracovních činností, pomůcky a formy práce AP. Dále se v rámci své nepřímé práce podle potřeby setkávají s výchovnou poradkyní a speciální pedagožkou, od tohoto školního roku ve škole pracuje na zkrácený úvazek též školní psycholog. V rámci své práce si píšou pracovní deník, kam zapisují důležité skutečnosti ze své práce s konkrétními žáky, jejich pokroky, posun nebo problémy, které vyvstávají.

Anna (AP1) mi sdělila: „*Děti pracují s velkými výkyvy, je nutné každý den přizpůsobovat práci, její obtížnost a množství, momentálnímu rozpoložení a náladě. Pracujeme s různými přehledy a tabulkami probrané látky (v ČJ tabulky vzorů podstatných jmen, pádové otázky, vyjmenovaná slova, v M přehledy*

převodů jednotek apod.) Zkracujeme diktáty nebo je nahrazujeme doplňovacími cvičeními. Upravujeme a zjednodušujeme texty písemek.“

Blanka řekla: „Pracuje hodně málo, stále se snažím ho trochu motivovat, aby dával pozor, vnímal výklad, poslouchal pokyny. Ale je to velmi náročné. O učení zájem nemá, nejraději by si to jen odseděl. Domácí příprava je horší, často nenosí sešity a pomůcky. Většinou je spolupráce s ním dobrá, poslouchá moje pokyny, co má dělat, když si s něčím neví rady tak se zeptá. Někdy je líný a myslí si, že mu všechno budu dělat a on by nejraději jen seděl a nedával pozor.“

Klára (AP) říká: „K. pracuje s velkými rozdíly podle aktuální nálady, únavy a situace ve třídě. Velmi snadno ho cokoliv rozruší a chvíli trvá, než je schopný se zase soustředit. Většinou se mnou spolupracuje dobře a pokyny poslouchá, když je hodně unavený, zvolíme nějakou relaxační nebo odpočinkovou činnost aspoň na chvíli, pomáhá i chvíli se projít, protáhnout. Rád pomáhá, takže třeba rozdat sešity, nebo vybrat hotovou práci. Ale je problém, že tu svoji práci většinou nemá hotovou včas, přestože často cvičení zkracujeme. Snažím se mu vždy vše vysvětlit a dobře naplánovat, nemá rád změny a novinky. Pracujeme ve třídě podle pokynů vyučujících.“

Odpověď Terezy (AP7): „Na začátku hodiny zkontroluju F. zda má připravené pomůcky a sešity, odevzdán DÚ apod., v hodinách se snažím udržet jeho pozornost u výkladu, při práci dovysvětluju postup, pojmy, zadání, co je potřeba, diktáty a cvičení na známky, písemky většinou zkracujeme. Některé učivo už je svou složitostí nad F. možnosti. Například není schopen samostatně dělit písemné dělení, tak aby zvládl všechny kroky, vždy v něčem udělá chybu. Využíváme hodně různé přehledy a schémata nejvíce v ČJ (pádové otázky, slovní druhy, vzory podstatných jmen) a v M (tabulka násobků, schémata pro převody jednotek), většinou si v nich už F. sám vyhledá, co neví. F. hodně sleduje čas, kolik chybí do přestávky, nevydrží se dlouho soustředit, tak mu dovolím se projít, odskočit si na záchod, rád rozdává sešity nebo vybírá pracovní listy.“

4.4.5 VO5: Jaké vztahy a přístupy mají AP k žákům se SVP s nimiž pracují?

Vytvoření vzájemného vztahu mezi asistentem pedagoga a žákem s SVP, třídou a pedagogy je jedním ze základních předpokladů fungování tohoto systému a budování příznivého klimatu třídy. Asistent pedagoga se třídou tráví mnoho času, na druhém stupni mnohem více, než třídní učitel nebo jiní pedagogové, kteří se ve výuce střídají. Asistent pedagoga zdá žáky velmi dobře a svým přístupem může velmi výrazně ovlivnit podmínky jejich vzdělávání.

Odpověď Anny (AP1): *„Žákyně má vývojovou dysfázii, problémy v komunikaci a pochopení pojmů, na druhou stranu je zároveň velmi výtvarně nadaná, má ráda zvířata, chová a trénuje králíky. Na tato témata je možné si s ní povídat dlouho, ale učení je pro ni velmi náročné, nejtěžší je motivovat a udržet ji u práce.“*

Dana (AP3) říká: *„S žákem mám dobrý vztah, snažím se ho udržet v klidu, podporuji ho v práci a v samostatném zvládnutí úkolů. Má lehké mentální postižení, lehce se unaví, je velmi neklidný a impulzivní. Slabé stránky: nesoustřednost, rychlá únava, útek od práce. Silná stránka: dobrosrdečnost, snaha pomáhat druhým.“*

Jana (AP4) uvedla: *„Snažím se přistupovat k žákyni profesionálně, a pracovat s ní podle jejích potřeb a pokynů učitelů. Často zapomíná pomůcky, domácí úkoly, hodně těžko se soustředí, každá maličkost ji z práce vyruší, a pak je těžké zase navázat. Oceňuji, že se snaží a chce se učit nové věci přesto, že jí to jde velmi těžko.“*

Vyjádření Kláry (AP5): *„Je nesoustředěný, sebemenší podnět ho odláká od poslouchání výkladu, musím udržovat jeho pozornost. Někdy je hodně unavený a bez energie ale má i úžasné dny, kdy je plný energie, povídá si se mnou, dělí se se mnou o věci, zajímá se o dění ve škole. Hezky a rád maluje, tak když chci, aby si odpočinul, tak mu dám papír a on kreslí. Snažím se často najít něco, za co ho pochválit.“*

4.4.6 VO6: Jaká je spolupráce s třídními učiteli, pedagogy a poradenskými pracovníky na ZŠ?

Další velmi zásadní kapitolou v práci asistentů pedagoga je vzájemná spolupráce s třídními učiteli, dalšími vyučujícími pedagogy a poradenskými pracovníky. Velká vytiženost poradenských pracovníků ve školách, a především ve školských poradenských zařízeních nedává asistentům pedagoga mnoho možností, jak se s nimi v případě potřeby poradit. V odpovědi informantek vyplývá, že v s poradenskými pracovníky pracují velmi málo a zřídka nebo vůbec nespolupracují. Naopak spolupráce mezi třídním učitelem, dalšími vyučujícími pedagogy a asistentem je ve většině případů velmi dobrá a konstruktivní.

Z vyjádření Anny (AP1): *„S třídní učitelkou si rozumíme velmi dobře, spolupracujeme, domlouváme se na programu výuky, na tvorbě materiálů pro děti apod., spolupracujeme s výchovnou poradkyní, mimo děti s SVP máme ve třídě skupinu chlapců s problémovým chováním, je velice náročné tuto třídu učit. PPP nebo SPC vydává doporučení, podle kterého pracujeme, ale v praxi jsou konzultace nebo pomoc spíš výjimečné. Nyní je na škole i školní psycholog, snažíme se spolupracovat při vyskytnutí problému.“*

Blanka (AP2) říká: *„Spolupráce s pedagogy funguje bez problémů. S dalšími odborníky více nespolupracuji. Na tvoření IVP jsem se zatím též nepodílela. Pracuji hlavně s doporučením z poradny, a podle konkrétních pokynů učitelů jednotlivých předmětů.“*

Odpověď Dany (AP3): *„Spolupráce s pedagogy je výborná, vždy se domluvíme na postupu v hodině, společně průběžně hodnotíme práci žáka. S třídní učitelkou se pracuje dobře, vzájemně se doplňujeme. Je na žáky velmi hodná a podporuje jejich komunikativnost, což někdy vede až k jejich zneužívání situace, nad vším dlouze diskutují a práce stojí. S jinými odborníky nespolupracuji.“*

Jana (AP4) odpověděla: *„S učiteli nemám problém, vždy jsme se na všem domluvili. Hlavně z počátku, když jsem začala s L. pracovat, jsem se radila se speciálním pedagogem, jaké metody používat, jak postupovat v učení, jak dlouho pracovat.“*

Helena (AP6) mi sdělila toto: „*Spolupráce s pedagogy je dobrá. Snažíme se všechny tři strany hledat nejlepší cesty pro vzájemnou spolupráci. Žák má minimální výstupy a na 2.stupni je učení s těmito výstupy hodně náročné a řada učitelů se s tímto způsobem výuky dosud nesešlo. Je docela problém skloubit výuku s tímto žákem a ostatními, tak aby se pedagog mohl věnovat všem v rámci jejich potřeb. Komunikace mezi námi je na dobré úrovni, ať už cokoli řešíme osobně nebo elektronicky. Myslím, že se máme všechny strany pořádkem co učit. S pedagogy spolupracuji především v hlavních předmětech (Čj, M, Aj, F), domlouváme se, co a jak by se měl učit v rámci těch minimálních výstupů, společně hodnotíme, tvoříme jiné prověrky, snažíme se ho co nejvíce zapojit do společné práce třídy. Samozřejmě s pomocí AP, i když to je někdy hodně obtížné pro všechny strany.*“

4.4.7 HVO: Jaká je pozice a funkce asistenta pedagoga na běžné základní škole?

Postupným rozborem dílčích otázek se dostáváme k cíli práce a k otázce hlavní, jaká tedy je pozice a funkce asistentů pedagoga? Postavení asistentů pedagoga je odlišné v rámci jednotlivých tříd a individuálních osobností. Souhrnně lze uvést, že odlišné jsou i pozice utvářené u asistentů na 1. a druhém stupni základní školy. Například asistent na 1. stupni vede dítě k přijetí pracovních návyků, k opakování činnosti, největší část hodiny společně pracují na učitelem zadaných úkolech, dítěti se věnuje i o přestávce. Třídní kolektiv ho většinou bere jako dalšího pedagoga ve třídě. Spolupráce s učitelkou je velmi úzká, většinou je příprava na vyučování společnou prací.

Od žáka na druhém stupni se vyžaduje větší samostatnost. Asistent sleduje výuku se svým žákem, vede mu poznámky do sešitu. Do práce žáka zasahuje jen, když je třeba udržet jeho pozornost, pomoci mu s úkolem nebo redukovat obsah učiva, které žák zvládne splnit. Práce asistenta s učitelem je výrazně jiná. Při krátkých přestávkách a střídání učitelů není tolik času na objasnění metod a forem výuky. Od asistenta se očekává, že si více poradí sám.

Na 1. stupni jsou daleko lepší podmínky pro utváření vzájemné spolupráce mezi asistentem a učitelem než na 2. stupni. Asistent s učitelem tráví daleko více

času, jsou v každodenním kontaktu, mají více příležitostí se poznat, více času na komunikaci a domluvu. Na 2. stupni pracuje s asistentem hned několik učitelů, kteří mají odlišné představy a požadavky. Přitom se pro jejich vzájemné projednání těžko hledá dostatek času. Tím je práce asistenta na 2. stupni daleko náročnější, vyžaduje od něj více samostatnosti a vlastní iniciativy.

Na základě rozhovorů zde uvedeme názory na pozice AP za každou informantku samostatně:

Anna (AP1): „Řekla bych, že profese AP se nyní již stala běžnou součástí školního systému, někteří učitelé si museli zvykat. Dnes už většina z nich oceňuje a vítá pomoc asistenta pedagoga. Jiné to bylo v době distanční výuky, práci dítěte na dálku těžko ovlivníte. Hodně jsem pracovala s dětmi s IVP samostatně. Online výuka je náročnější pro učitele i žáky a pro ty, co mají s učením problém ještě více. Vždycky je to o spolupráci konkrétních pedagogů, takže určitě pracovat na vzájemných vztazích. A pak komunikace s rodiči, mnozí to berou tak, že my asistenti jsme tam pro úspěšné vzdělávání jejich dětí a oni sami už se nemusí starat. Když se dítěti nedaří, může za to učitel a asistent, ale že doma třeba nedělají nic, nebo velmi málo, to už jim nevádí.“

„Jsem potřeba tam, kde někdo chybí, hlavně v poslední době covidu a karantén, je velmi mnoho suplování, protože pedagogové musí být v karanténě nebo jsou sami nemocní. Je to velmi náročné, třeba celý týden učíte v jiné třídě, kterou moc neznáte, musíte si připravit materiál a přípravy.“

Blanka (AP2) bere svoji pozici AP: „Jako pomoc pro žáky a učitele, když vše funguje, jak má. Náročnější je práce při online výuce. Musela jsem se naučit víc pracovat s počítačem, abych mohla komunikovat s žáky ze třídy, když potřebovali něco znovu vysvětlit. Některé děti by na základní škole být neměly. Není pro ně dobré být tam za každou cenu. Naopak některým strašně pomáhá, že mají asistenta pedagoga a učivo s ním celkem dobře zvládají.“

Dana (AP3): „Podle mého názoru by měl být AP na prvním stupni v každé třídě nebo alespoň od prvního do třetího ročníku. V každé třídě se najdou slabší žáci, kteří by potřebovali individuální přístup a pedagog by se jim při pomoci AP mohl více věnovat. AP je podle mě velkou pomocí pro učitele. Učitelé si již zvykli, že

mají ve třídě pomocníka, zlepšila se vzájemná spolupráce. Na prvním stupni tato spolupráce fungovala dříve a lépe. Na druhém stupni je to komplikovanější, tím že se učitelé ve výuce střídají. Vše je individuální, záleží hlavně na tom, jak si sednou učitel a AP, nesmí být mezi nimi rivalita. Pedagog stanovuje pravidla a AP by neměl překračovat svoje kompetence. V některých chvílích jsou AP nedocenění. V případě potřeby většinou nemoci pedagoga, bez přípravy suplují, musí velmi rychle reagovat na změny, zvládnout třeba i odpolední družinu s dětmi, které téměř neznají, no občas jsou to takové „holky pro všechno“.

Jana (AP4): *„Učitelé už si zvykli na spolupráci s AP a dokážou už docenit jeho pomoc. Na prvním stupni to bylo snazší, pracujete většinou pouze s třídní učitelkou a můžete si mnohem lépe společně práci zorganizovat a vzájemně se doplňovat. Na druhém stupni se děti různě dělí do skupin, stěhují do jiných učeben a učí je na každý předmět někdo jiný, pro L. je velmi těžké všechny tyto změny zvládnout, je to náročnější i pro mě. Mým úkolem je podpora žáků při samostatné činnosti, pracuji podle pokynů učitele nebo vedení školy.“*

Klára (AP5): *„Je dobré, když na začátku učitel asistenta představí a uvede jako dalšího pedagoga ve třídě, aby děcka věděly, že když jim AP něco řekne, že to platí stejně jako by jim to řekl učitel. Taky je důležité, aby věděly že tam není jen pro to jedno dítě, ale že je tam pro všechny děti a jako pomoc učitele. Že za ním můžou přijít, pokud něco potřebují. Myslím si, že u nás si už učitelé zvykli a víc nás berou. První stupeň to vzal lépe už dřív, ale druhý se tomu víc brání. Ale když je ve třídě žák, který je problematický, tak jsou rádi, že tam jsme. Na druhém stupni se určité věci řeší hůř. Spolupráce s učiteli je hodně náročná, každý má své priority a termíny a učí jindy, dohodnout se třeba se třídní a dalším učitelem na společné schůzce, tak aby se to všem časově hodilo je někdy nadlidský výkon. Jsem moc ráda, že pracuji v této škole, líbí se mi tady a moje práce mě baví. Myslím, že atmosféra a kolektiv je na škole prima. Škola je v dobrých rukou paní ředitelky, která je velmi vstřícná a vždy se snaží najít optimální řešení problému.“*

Helena (AP6): *„Myslím, že AP ve třídě není špatná věc. Asistent je v kolektivu dětí a dá se vypořádat a zachytit spoustu věcí. Je i fajn, pokud se dětem pomáhá, mají zájem a nebojí se říct o pomoc, a především pokud je tam vidět nějaký posun toho dítěte, tak v tomto případě si myslím, že to má tato práce ten správný směr.“*

V rámci druhého stupně by určitě stálo za zvážení nějaké školení pedagogů a další vzdělávání asistentů pedagoga, pokud se setkají s dětmi s různými diagnózami, nebo třeba s minimálními výstupy, aby s nimi uměli pracovat. Myslím, že řada učitelů a asistentů to neví. Tyto děti potřebují jiný přístup, metody, formy vysvětlování a myslím, že to je základ, který by dnes měli mít všichni pedagogičtí pracovníci, a na kterém se pak může stavět dál. Jsem ráda, že jsem se rozhodla pro toto povolání, práce s dětmi mě moc baví. Původně jsem účetní a na škole mě třeba ani nenapadlo, že bych mohla dělat něco jiného. Naše základka je skvělá, nemůžu si stěžovat. Jsou tu výborné kolegyně. Jsem na druhém stupni, kde je podle mě o něco těžší spolupráce s pedagogy, protože nejsou moc zvyklí pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Jinak pokud mohu pomáhat dětem, kde je moje práce vidět a má to nějaké výsledky, je to skvělé. Na část úvazku vedu i školní klub a občas zastupuji vychovatelky ve školní družině, tak je práce pozitivnější. Jako AP je to v současné době horší období, s K. jsme se zastavili a nedaří se nám posunout a v tuto chvíli je ta práce psychicky ubíjející.“

Tereza (AP7): *„AP je ve třídě velmi potřebná pomoc pro učitele a pro žáky, sleduje celou třídu, může zhodnotit chování a výukové potřeby dětí. Nejpodstatnější je dobrá komunikace s vyučujícím pedagogem, být opravdu pomoci a podporou, vymezit si úkoly a kompetence. V současné době má stále více dětí problémy s učením, s komunikací, se vztahy s vrstevníky. Je velmi náročné pro učitele skloubit práci s tak různorodým kolektivem dětí. Původně byli AP převážně na prvním stupni (tam si myslím, že by jich mělo být více, i ve třídách, kde není dítě přímo s PO 3 a více), na druhém stupni je zvykání si na tuto pozici delší a těžší. Pokud vše funguje, jak má, je AP pro učitele velkou pomocí. Myslím, že už na to učitelé přišli a více práci AP oceňují. Celkově se myslím postavení AP zlepšilo, nyní již náleží mezi pedagogické pracovníky, vzdělávání i financování se zlepšilo. Stále jsou podle mě problematické úvazky AP, většinou je to 0,75, což se třeba hodí maminkách po mateřské, ale těžko už se k tomu dohledá další úvazek. I celková nejistota v trvání pracovního poměru, AP je placen na základě doporučení ŠPZ k danému dítěti, pokud dítě např. přejde na jinou školu, nebo se doporučení změní, může se změnit i pozice nebo velikost úvazku AP. Určitě by se mohla zlepšit spolupráce jednotlivých pedagogů, AP a vedení školy, je málo času na vzájemné konzultace o problematických dětech, pravidelné konzultace se*

speciálním pedagogem nebo psychologem, výměna zkušeností je v tomto oboru velmi cenná. I třeba při přijímání nových pracovníků na tuto pozici, více času na zaškolení. Já osobně jsem spokojená, právě z důvodu menšího úvazku jsem pokračovala v dalším vzdělávání v oblasti vychovatelství a dále pokračuju ve studiu speciální pedagogiky, takže část mého úvazku je AP a část je vychovatelka. S pedagogy a vedením školy spolupracuji velmi dobře, cítím se ve své práci oceňovaná, a to je hodně důležité.“

Všechny dotazované informantky pokládají práci asistenta pedagoga za velmi významnou. Shodli se, že bez této pedagogické profese by nebyla inkluze handicapovaných žáků do běžné školy možná, nebo by byla provázena značným množstvím problémů. Asistent je v oblasti inkluze vnímán jako nezbytný prvek tohoto systému.

5 Shrnutí výsledků a diskuse

V současnosti je asistent pedagoga v našem vzdělávacím systému zařazen jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavní rolí je poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, zpravidla učiteli, a to jak při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i při práci s ostatními žáky. Smyslem práce asistenta pedagoga s ostatními žáky třídy je usnadnění práce učitele, díky čemuž učitel sám získává více času a prostoru na individualizovanou podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent je tak primárně skutečně asistentem pedagoga, nikoli asistentem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto definuje pozici asistenta pedagoga Vanda Hájková (2019) v úvodu své monografie o výzkumu profese asistenta pedagoga. Výzkum Hájkové byl stěžejním zdrojem při realizaci vlastního zpracování výzkumu práce asistentů pedagoga. Z rozhovorů s informantkami vyplývá, že takto asistent pedagoga opravdu funguje. Jeho práce je zaměřena na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nejen na něj, též na další žáky ve třídě a na řadu činností, které jsou podstatnou pomocí pro pedagoga a asistent pedagoga je provádí podle pokynů a dohody s vyučujícím.

Sociální realita ve třídách, kterou musí asistent pedagoga zvládnout je velmi náročná. Je nucen se rozhodovat přiměřeně vzniklé situaci, jednat rychle, spontánně, umět propojovat teoretické znalosti a praxi v konkrétní výukové situaci. Základem pro vytvoření výsledných kompetencí asistenta pedagoga jsou jeho lidské vlastnosti a osobnostní kvality, na které navazuje odborná příprava a vzdělání. Asistent pedagoga patří mezi profese, kde vzdělávání nikdy nekončí a je velmi důležité své znalosti stále aktualizovat a doplňovat. Jako nejpodstatnější osobní vlastnosti, které jsou dobrým předpokladem pro výkon této profese uvádí asistentky především: trpělivost, kladný vztah k dětem, umění empatie a v neposlední řadě výborné komunikační dovednosti. Asistent sice má představovat pro žáky určitou autoritu, současně si ale potřebuje získat jejich důvěru, pomocí které pomáhá vytvářet pro žáky bezpečné prostředí. Vztah založený na vzájemné důvěře a zájmu o žáka je zde vnímán jako základní podmínka pro existenci smysluplné pedagogické podpory žáka.

Je nutné domluvit se se všemi účastníky procesu vzdělávání, s učiteli, žáky, zákonnými zástupci žáků, poradenskými pracovníky, vedením škol a dalšími aktéry vzdělávacích procesů. Samotná profese asistenta pedagoga je natolik různorodá, že nikdy není možné se na ni zcela připravit předem a potřebné záležitosti musí asistent doplnit v průběhu práce právě prostřednictvím komunikace.

Děti školního věku bývají velmi citlivé na verbální i nonverbální projevy, ze kterých mohou posoudit, jaký k nim má pedagogický pracovník skutečně vztah. Negativní vztah k profesi a jejímu výkonu pak vede i k malým nebo žádným pokrokům při práci s žáky. Naopak, nutné je umět vnímat žáka jako individualitu, najít v jeho práci a vlastnostech ne problém, ale nenaplněný potenciál. Podle asistentů pedagoga je v jejich profesi podstatná také určitá míra zásadovosti a názorové stálosti, důležitá proto, aby asistent mohl být pro žáky vzorem. I na vlastním osobním příkladu pak může být založená schopnost žáky motivovat, vést je k přesvědčení o důležitosti vzdělání pro život. Při vedení rozhovorů byla záměrně pokládala otázka o vztahu k žákovi, se kterým AP pracují, tak aby se informantky zamyslely nejen nad deficitem a handicapem jednotlivých žáků, ale aby hledaly též jejich silné stránky. Ve většině případů nebyl pro asistentky problém takové kvality u dětí najít, využívají je při své práci především k motivaci a aktivizaci dítěte, což je v některých případech velmi obtížné.

Asistentská profese je už v základu koncipována tak, že u asistenta předpokládá připravenost na práci v tandemu s učitelem a zároveň vyžaduje, aby asistent v tomto tandemu přijal podřízenou roli. Ovšem za předpokladu zachování určitého profesionálního partnerství a respektu také ze strany pedagoga. Pozice asistenta a učitele se musí vzájemně doplňovat tak, aby mezi oběma pracovníky nevznikala žádná nežádoucí rivalita. Informantky z našeho výzkumu uvádějí spolupráci a komunikaci s pedagogy jako dobrou, kvalitní, fungující a jsou s ní spokojeny. Můžeme pouze spekulovat, zda je tomu tak i u dvou asistentek, které rozhovor odmítly. Vzájemná komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a učitele je pro povolání asistenta velmi zásadní a podle výzkumů Horáckové (2015) a Valentové (2015) je považována za rizikovou oblast. Jedná se o vytvoření vyváženého vzájemného vztahu, a to je velmi osobní a individuální.

Hájková a její kolegové ve svém výzkumu pracovali s výzkumným vzorkem 59 asistentů a asistentek pedagoga, vzhledem k tomuto počtu je můj výzkumný vzorek 7 asistentek nepatrný, ovšem výsledky po zpracování dat velmi dobře korespondují a v základních bodech si odpovídají. V jedné zásadní oblasti u tohoto výzkumného vzorku vycházejí znepokojující výsledky. Jedná se o oblast komunikace a konzultací s poradenskými pracovníky školních i školských poradenských zařízení a celkově v oblasti metodického vedení asistentů pedagoga. Podle Hájkové (2019) má-li být přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga efektivní, je důležité, aby pedagog a asistent pedagoga měli vyčleněný dostatečný čas ke společnému plánování výuky i následným reflexím. Asistenti pedagoga také potřebují metodické vedení pedagoga, který je odborníkem ve svém předmětu a odborníka ve speciální pedagogice a vývojové psychologii. Supervize by měla být samozřejmostí pro všechny pedagogické pracovníky.

Podle vyjádření informantek funguje komunikace a spolupráce mezi AP, třídními učiteli a vyučujícími pedagogy dobře. Ale téměř nefunguje nebo není využívána mezi poradenskými pracovníky a asistenty pedagoga. V rámci kratších úvazků je velmi dobře rozdělena práce přímá, ale nepřímé práce je jen velmi malá část a není téměř vůbec využívána ke konzultacím s poradenskými pracovníky. Asistentky pracují podle pokynů uvedených v doporučení z poradenských pracovišť, ale vzhledem k velkému vytížení poradenských pracovníků, jsou na konkrétní problémy, které vyvstanou během jejich práce většinou samy, konzultují často jen se svými kolegyněmi a učiteli. Obdobně na problém nedostačujícího metodického vedení asistentů pedagoga i učitelů v oblasti inkluzivní praxe upozorňuje průzkum České školní inspekce (ČŠI 2018). Nedostatky v metodickém vedení asistentů pedagoga a v konzultační činnosti poradenských pracovníků ve své práci uvádějí i další autorky Richterová a Kubíčková (2020).

Problém je obdobný i v uvádění nebo zaškolování nových asistentů pedagoga, kteří ještě nemají žádnou nebo jen malou praxi ve školství. Například u asistentky Kláry, vidíme v rámci rozhovoru a pozorování velkou potřebu vedení a pomoci v problematice situaci, která nastala v její práci po návratu z distanční výuky. Jako velmi přínosnou pomoc pro dobrou praxi je využití funkce

speciálního pedagoga na základní škole. Zde ovšem školy často nemají dostatek finančních prostředků na tohoto poradenského pracovníka. Přijímají často speciálního pedagoga na částečný úvazek, nebo na omezenou dobu na základě přiznaných grantů a státních dotačních programů.

Košák (2014) upozorňuje na model vývoje asistentské práce, obvyklý ve školách ve Velké Británii. Asistentská pozice má dvě úrovně profesních kompetencí (asistent na úrovni 1 např. nesmí zůstat se třídou sám, neplánuje výuku, může být např. bilingvní asistent). Od roku 2003 existuje tzv. status vyšší úrovně asistenta pedagoga (v originále higher level teaching assistant), který značně přispívá ke kariérnímu růstu asistentů pedagoga. Po jeho získání se absolventi ve spolupráci s učiteli podílejí na vytváření výukových plánů pro žáky, na přípravě podpůrných učebních materiálů a na aktivním vedení výuky pod dozorem pedagoga. Výhodou modelu je, že každý asistent ve škole má jasně definované kompetence a učitelé vědí, co mohou od asistentů s dvojitou úrovní kvalifikace očekávat. Asistenti ve Velké Británii mívají na školách pravidelné schůzky s vedoucím asistentem a s koordinátorem v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb, který jim z pozice podobné našemu školnímu speciálnímu pedagogovi pomáhá s reflexí jejich práce a poskytuje supervizi.

Z výsledků výzkumu a názorů odborníků vyplývá podstatné doporučení pro praxi. Pokud má profese asistenta pedagoga skutečně přispívat k inkluzivnímu vzdělávání, vedení školy musí zvážit organizační podporu této profese. Jedním z hlavních bodů je systematické metodické vedení asistentů pedagoga, které by mělo být poskytováno různými způsoby – prostřednictvím pravidelného setkávání s učiteli, spoluprací s poradenskými pracovníky nebo formou spolupráce a konzultací se zkušenějšími asistenty pedagoga. Důležité je i další vzdělávání asistentů pedagoga, ať už formou účasti na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nebo formou samostudia, s využitím distančních kurzů a webových zdrojů.

6 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu, získávání a zpracovávání dat byla určitá fakta shledána jako možné limity, které by mohly různým způsobem získaná data, jejich analýzu i interpretaci ovlivnit. První skupinou momentů, které mohou být vnímány jako problematické a ovlivňující jsou limity na straně výzkumníka. Kromě osobnostních předpokladů, které vedou výzkumníka ke kvalitnímu zpracování práce (motivace, zájem, studium dané problematiky), může být výzkumník ovlivněn aktuální náladou a naladěním. Vnímány jsou také faktory jako věk, pohlaví, zkušenosti a status výzkumníka. Osobní znalost všech zúčastněných asistentek může vést k subjektivnímu zkreslení dat při jejich interpretaci.

Jako další jsou vnímány limity na straně výzkumného souboru. Získaná data od asistentek pedagoga mohla být ovlivněna jejich aktuálním naladěním a vnitřními vlivy (nálada, únava, stav a saturace fyzických potřeb). Dvě z informantek byly vyřazeny z výzkumu v jeho průběhů z důvodu dlouhodobé nemoci. Vnější vlivy (prostředí školy, časové schéma rozhovoru, prostor, kde byl rozhovor veden) také určitým způsobem do práce výzkumníka zasahují.

Velkým limitem, který ovlivňoval průběh rozhovorů, sjednávání schůzek a možnosti pozorování byl stav způsobený epidemiologickou situací v souvislosti s nemocí COVID-19. V době, kdy byly plánovány schůzky a rozhovory, se situace denně měnila z důvodu onemocnění nebo karantény asistentek pedagoga nebo pedagogů školy, které asistentky často zastupovaly ve třídách. Třídy a pedagogové často velmi rychle přecházeli do distanční výuky a zase zpět do výuky prezenční.

Významným limitem kvalitativního výzkumu je též metodologie a redukce výzkumného vzorku, která má za důsledek nemožnost získané poznatky zobecnit. Vybraná metoda sběru dat – polostrukturované rozhovory – je vhodná k zodpovězení výzkumných otázek do té míry, do jaké to umožňují odpovědi participantů. Z těchto důvodů byl můj výzkum doplněn pozorováním informantek při práci přímo v hodinách.

Závěr

Rozvoj profese asistentů pedagoga jako podpůrného opatření je velmi důležitým prvkem ve fungování inkluzivního vzdělávání, pro jehož efektivitu je potřeba zajistit dostatečnou podporu učitelů a žáků. Platné zapojení asistentů pedagoga předpokládá souhru většího počtu významných faktorů. Spolupráce, která začíná u státu financujícího úvazky asistentů podle potřeb škol a žáků, a pokračuje přes poradenské pracovníky, kteří mají kompetence a čas pro odpovídající metodické vedení asistentů, učitele, kteří vítají podporu asistenta pedagoga a jsou na ni připraveni, až po samotné asistenty, jejichž plat i odborná příprava odpovídají náročnosti vykonávané práce. Podle výsledků výzkumu můžeme v práci asistentů pedagoga na základní škole vidět pozitivní vývoj v oblasti komunikace mezi vyučujícími pedagogy a asistenty pedagoga. Především na druhém stupni bylo zpočátku přijímání asistenta ve třídách problematické. V současné době již většina pedagogů s povděkem přijímá asistenta jako pomoc při náročné výuce v inkluzivním prostředí.

Funkce asistenta pedagoga je již legislativně velmi dobře vymezena, pracovní náplň je jasně stanovená. V praxi je ovšem ještě stále problematické přijímání této pozice širší veřejností, což souvisí s názory kritizujícími celkovou koncepci inkluzivního vzdělávání. V rozhovorech s informantkami se jedna z otázek týkala též vyjádření se k inkluzivnímu vzdělávání. Principy inkluze obecně asistentky pedagoga podporují, ovšem je zde jedna sporná oblast, o které se diskutuje, a to je zařazení dětí s lehkým mentálním postižením do běžných škol. U skupiny žáků s mentálním postižením je otázka inkluze nejproblematictější ze všech skupin osob s různými postiženími. Informantky vyjadřují zkušenosti ze své praxe, pochybují, zda je možné, aby se žák s mentálním postižením plně zapojil do třídního kolektivu a byl třídou také plně akceptován například v osvojování si běžných způsobů komunikace, navazování kontaktů s vrstevníky atd. Tito žáci nemohou teoretickými znalostmi konkurovat intaktním spolužákům. Jejich vzdělávání by mělo být zaměřeno především na praktické dovednosti využitelné následně v profesní přípravě. Tento problém vyvstává už na konci prvního stupně a výrazně pak po přechodu žáka na druhý stupeň ZŠ. V této oblasti spatřujeme možnosti dalšího výzkumu a hledání nových vhodných řešení této problematiky.

Pro zkvalitnění a rozvoj práce asistentů pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání považujeme za velmi důležitou metodickou podporu, spolupráci a vedení asistentů poradenskými pracovníky, nejčastěji speciálními pedagogy. Většina větších škol již hledá finanční prostředky, aby mohla alespoň na částečný úvazek tuto pracovní pozici ve své škole mít. Věříme, že tato bakalářská práce a výsledky výzkumu by mohly být přínosem nejen pro samotnou praxi autorky, ale i pro další pedagogické pracovníky a asistenty pedagoga. Výsledky by moly být východiskem, jak v této oblasti spolupracovat, a kterých chyb se při vzájemné spolupráci asistenta pedagoga a dalších pedagogických a poradenských pracovníků vyvarovat.

Seznam použité literatury:

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-7603-046-6 (pdf)

HORÁČKOVÁ, Iлона. *Metodika práce asistenta pedagoga, spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga (2.vydání)*. Praha: Pasparta Publishing, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník (7. aktualiz. a rozšířené vydání)*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9

VALENTOVÁ, Iva a kol. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4759-9

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Elektronické zdroje:

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018: tematická zpráva*. Praha: ČŠI. [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani>

KOŠÁK, P. *Britská inspirace pro asistenty pedagoga*. 2014. [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/pavel-kosak.php?itemid=23652>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a kol. *Inkluze v teorii a praxi*. Masarykova univerzita Brno, 2015. [online]. [cit. 2021-06-06]. Dostupné z:

[INKLUZIVNI TEORIE A PRAXE FRMU 2015 final.pdf \(muni.cz\)](#)

Portál MŠMT ČR – Legislativa, [online]. [cit. 2021-06-26]. Dostupné z: [Zákony, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Portál MŠMT ČR – Podpurná opatření, [online]. [cit. 2021-07-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Portál MŠMT ČR – Vyhláška, [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: [Vyhláška 272016.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Portál pro AP, [online]. [cit. 2021-07-23]. Dostupné z: [Práce asistenta pedagoga \(asistentpedagoga.cz\)](#)

RICHTEROVÁ, Bohdana a KUBÍČKOVÁ, Hana. *Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum*. 2020.[online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001025.pdf

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého Olomouc. 2015. ISBN 978-80-244-4769-8 (elektronická verze) [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z:

<https://docplayer.cz/25442657-Standard-prace-asistenta-pedagoga-a-kolektiv.html>

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action [online]. 1994 [cit. 30.5. 2021]. Dostupné z: www.unesco.org/education/pdf/salama_e.pdf

Seznam tabulek a příloh:

Tabulky:

Tabulka č. 1 – Výzkumný vzorek

Přílohy:

Příloha č. 1: Příprava otázek pro rozhovor s asistentem pedagoga:

Příloha č. 2: Formulář informovaného souhlasu

Přílohy č. 3 až 9 jsou uloženy v samostatném souboru, vzhledem k citlivým údajům o jednotlivých AP a žácích s SVP, jsou k dispozici na CD ROM odevzdaným společně s touto bakalářskou prací, nebo u autorky práce.

Příloha č. 3: AP1 Anna

Příloha č. 4: AP2 Blanka

Příloha č. 5: AP3 Dana

Příloha č. 6: AP4 Jana

Příloha č. 7: AP5 Klára

Příloha č. 8: AP6 Klára

Příloha č. 9: AP7 Tereza

Příloha č. 1: Příprava otázek pro rozhovor s asistentem pedagoga:

Věk: Délka praxe na pozici AP:

Velikost úvazku AP:

Vzdělání:

Proč jste si vybral právě toto povolání?

Ročník, ve kterém je žák, se kterým pracujete:

Jaký je Váš vztah k žákovi s SVP, celková charakteristika dítěte, se kterým pracujete (problémy, potíže x klady, silné stránky):

Pracujete s jedním dítětem s SVP nebo jako sdílený AP pro více dětí?

Jak funguje spolupráce s žákem (jaké metody, pomůcky, další podpůrná opatření využíváte při práci s žákem)?

Jak funguje spolupráce s pedagogy: (klady, úskalí, pracujete na tvorbě a vyhodnocování IVP, pracujete s doporučením PPP, SPC)?

Jak funguje spolupráce s rodiči (klady, úskalí)?

Spolupracujete se speciálním pedagogem, psychologem nebo jinými odborníky?
Pokud ano, uveďte konkrétní příklady:

Pracujete s dalšími žáky ve třídě? Jak?

Ovlivňujete podle Vás klima třídy? Jak?

Jak je přijímán žák s AP ostatními dětmi ve třídě?

Náplň Vaší práce (jakým konkrétním činnostem se během své práce věnujete):

Váš názor na pozici AP ve třídě:

Změnila se podle Vás pozice AP na ZŠ během posledních let? Jak?

Co by se podle Vás dalo zlepšit a jak?

Jak vnímáte svoji pracovní pozici na ZŠ?

Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Dobrovolný a informovaný souhlas s rozhovorem pro účely výzkumu:

Souhlasím s provedením rozhovoru s Danielou Chmelovou, studentkou pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pro účely výzkumu bakalářské práce.

Název práce je: **Podpůrná opatření využívaná v inkluzivním vzdělávání na základní škole se zaměřením na práci asistenta pedagoga**

Prohlašuji, že jsem byl/-a seznámen/-a s podmínkami účasti na výzkumu a s etickými aspekty výzkumu. Beru na vědomí, že osobní údaje budou v práci anonymizovány. (V prepisech dat budou odstraněny identifikující údaje). Účast na výzkumu je dobrovolná.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

.....