

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2015-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jiří Lanc

**Úloha asistenta pedagoga při skupinové integraci žáků s
poruchami učení**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2015-2017

BACHELOR THESIS

Jiří Lanc

**The role of teaching assistant during group integration of
students with learning difficulties**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....

Jiří Lanc

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za pomoc a vedení mé bakalářské práce.

Zároveň děkuji všem respondentům za jejich ochotu účastnit se mého výzkumného šetření.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na postavení, kompetence a hlavní role asistentů pedagogů při skupinové integraci žáků s poruchami učení. V první části je popsána teorie vybraných termínů ze speciální pedagogiky s užším zaměřením na pojmy asistent pedagoga, integrace a inkluze.

Druhá část se zaměřuje na popis výzkumného šetření, jež si klade za cíl zjistit od respondentů pomocí polostrukturovaného interview, jaké jsou podle nich hlavní role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga při skupinové integraci žáků s poruchami učení. Výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty v závěru šetření. Sumarizaci celé práce provádíme závěrem.

Klíčová slova: asistent pedagoga, integrace, inkluze, skupinová integrace, poruchy učení, výzkumné šetření

Annotation

This bachelor thesis focuses on the status, competences and the main roles of teaching assistants during group integration of students with learning difficulties. The first part describes several terms of theory of special education with focus on concepts of teaching assistant, integration and inclusion.

The second part focuses on the description of the research, that aims to find out from respondents by semistructured interview, what are the specific roles, competences and work of integration teaching assistant in group learning. The results of the research are presented at the conclusion of this investigation. Summarization of the whole bachelor thesis is performed in the conclusion.

Keywords: teaching assistant, integration, inclusion, group integration, learning difficulties, research survey

OBSAH

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení základních pojmů z oblasti speciální pedagogiky.....	10
1.1 TERMINOLOGIE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	10
1.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY ŽÁKŮ	11
1.3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU).....	14
2 Asistent pedagoga.....	21
2.1 VYMEZENÍ POJMU	21
2.2 ASISTENT PEDAGOGA Z PRÁVNÍHO HLEDISKA	22
2.3 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	23
2.4 OSOBNÍ PŘEDPOKLADY	23
2.5 PLATOVÉ OHODNOCENÍ.....	24
2.6 RIZIKA V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA.....	25
3 Inkluze a integrace ve vzdělávacím procesu	27
3.1 INKLUZIVNÍ A INTEGRAČNÍ SNAHY V ČESKÉ REPUBLICE	27
3.2 INKLUZIVNÍ A INTEGRAČNÍ SNAHY V ZAHRANIČÍ	30
3.3 LEGISLATIVNÍ POSTUPY INKLUZE A INTEGRACE.....	31
3.4 FUNKCE PEDAGOGA PŘI INTEGRACI (ASISTENT PEDAGOGA A JINÍ PRACOVNÍCI) ...	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 Výzkumné šetření – metodologie.....	34
4.1 OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	34
4.2 METODA SBĚRU DAT	35
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ.....	36
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	37
5 Interpretace výsledků rozhovoru – výzkumu.....	40
5.1 OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ OD ASISTENTA PEDAGOGA PO STRÁNCE PROFESNÍ	40
5.2 JE ROZHODUJÍCÍ VĚK ASISTENTA PEDAGOGA?	41

5.3	JE DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ ROZHODUJÍCÍ PRO PRÁCI ASISTENTŮ SE ŽÁKY S SPU? ...	41
5.4	ZÁLEŽÍ UČITELI NA POROZUMĚNÍ SI SE SVÝM ASISTENTEM?.....	42
5.5	OČEKÁVÁNÍ ASISTENTŮ OD POVOLÁNÍ ASISTENT PEDAGOGA.....	42
5.6	ROZHODUJE ASISTENTOVO DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ O JEHO SCHOPNOSTECH?	44
5.7	ÚLOHA ASISTENTŮ PŘI SKUPINOVÉ INTEGRACI ŽÁKŮ S SPU	45
6	Závěr šetření.....	47
7	Závěr.....	50
	Seznam použitých zdrojů.....	52
	Seznam zkratk.....	55
	Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	56
	Seznam příloh.....	57

Úvod

Pojmy jako integrace, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchy učení, podpůrná opatření či asistent pedagoga – to je jen několik vybraných pojmů, které jsou z pohledu dnešního školství jedny z nejdiskutovanějších, často však i ne zcela dobře pochopených termínů, a to co do jednotnosti názorů nejen odborníků, ale i široké veřejnosti.

Tato bakalářská práce reaguje právě na tuto problematiku, přičemž se zaměřuje zejména na úlohu asistenta pedagoga. Klade si za cíl zjistit, jaké je postavení asistentů pedagogů ve školách, třídách, z pohledu dalších pedagogických pracovníků; konstatuje, jaké by měly být jejich hlavní role a kompetence při vzdělávání žáků s poruchami učení.

Naše bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

V první části, tj. teoretické se zaměřujeme na objasnění vybraných pojmů ze speciální pedagogiky, o něž se tato práce opírá. Zvláštní kapitola je věnována právě asistentům pedagogů - na vymezení pojmu samotného, právní náležitosti, kvalifikační, ale také osobnostní předpoklady pro výkon této práce, a v neposlední řadě i mzdové ohodnocení asistenta pedagoga.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá inkluzí a integrací ve vzdělávacím procesu – co tyto pojmy v sobě skýtají, jaké jsou snahy ze strany českého školského systému v komparaci s tím zahraničním. Důležité je bezesporu i ukotvení integrace a inkluze v legislativě. Taktéž zmiňujeme funkci asistenta pedagoga při skupinové integraci.

Náplní části druhé – praktické je pedagogický výzkum opírající se o interpretaci dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů vedených jak s asistenty pedagogů, tak i s pedagogy samotnými. Jsou stanoveny otázky výzkumného šetření, následuje popis výzkumného prostředí a metodika výzkumu samotného.

Zjištěné výsledky interpretujeme a v poslední kapitole praktické části stanovujeme závěry našeho výzkumného šetření.

Závěr poté shrnuje tuto bakalářskou práci jako celek. Snaží se o sumarizaci potenciálního propojení teorie s praxí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů z oblasti speciální pedagogiky

V rámci této kapitoly vymezujeme několik pojmů z oboru speciální pedagogiky, s nimiž naše práce nadále pracuje.

1.1 Terminologie speciální pedagogiky

Speciální pedagogika je vcelku mladá vědní disciplína, jež se snaží obsáhnout problematiku začleňování osob s různými druhy postižení do společnosti a umožnit jim tak dosáhnout co největší míry socializace. Speciální pedagogika pracuje s několika termíny, které pokládáme za nezbytné představit. V tomto pojetí jsou totiž tyto vybrané termíny nejen součástí speciální pedagogiky, ale problematiky samotné (Renotiérová, Ludvíková et al., 2006).

Norma

Za normu je považován ustálený a obecně respektovaný zvyk mající závaznou platnost. „Normální“ může být také to, co je ze statistického hlediska nejčastěji se vyskytující.

Normalita

„Fenomén odpovídající předem stanovenému očekávání, normě [...]“ (Valenta et al., 2015, s. 109). Lze také říci, že je to stav osoby, jedince, věci apod. odpovídající právě normě.

Abnormalita

Opak normality, tj. vymykající se normě.

Vada, porucha, defekt

Všechny tyto pojmy v sobě „skrývají“ narušenou psychickou, anatomickou či fyziologickou strukturu nebo funkci.

Příčiny jsou dvojího druhu, a to buď vrozené, či získané.

Dle intenzity narušení mluvíme o narušením lehkém, středním nebo těžkém.

Postižení

Podle Slovníku speciální pedagogiky dochází u jedince s postižením k narušení každodenní činnosti včetně péče osobní, a to z důvodu tělesné či duševní poruchy (Valenta et al., 2014). Jedinec s postižením je omezen (či zcela ztrácí schopnost) ve vykonávání běžných činností způsobem, který je pro člověka považován za normální.

Handicap

Tento termín v sobě skýtá samotná omezení jedince plynoucí z jeho vady nebo postižení, která mu neumožňují (případně zcela znemožňují) naplnit roli, která je pro něj normální (Valenta et al., 2014).

Gros speciální pedagogiky spočívá v pojetí normality a přístupu k ní – ten je za jakýchkoli okolností zcela individuální. Na prvním místě není druh vady či postižení, ale důvěra v lidský potenciál.

1.2 Speciální vzdělávací potřeby žáků

O tom, že každý jedinec je odlišný a má jiné potřeby, není třeba diskutovat. Každý pedagog by měl ve vzdělávacím procesu dbát na individualitu svých žáků. U některých z nich to přímo souvisí s jejich vybočením od normálu, a to z jakéhokoli důvodu.

Hovoříme tak o dětech (žácích) se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Vzdělávání těchto žáků legislativně upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. tzv. školského zákona (tj. zákon č. 561/2004 Sb.), jež navíc přidává žáky **nadané**.

V úplném znění se tedy jedná o Vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané, účinnost vyhlášky je od 01. 09. 2016.

„Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských

službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení“ (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

Webový portál sancedetem.cz (online, cit. 2017-03-01) blíže přibližuje, které jedince řadíme mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o osoby:

1. **se zdravotním postižením** - (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování),
2. **se zdravotním znevýhodněním** - (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování),
3. **se sociálním znevýhodněním** - (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).

Výše zmíněná vyhláška také stanovuje, jakým způsobem a za jakých okolností bude těmto žákům poskytována péče. Kromě školy, v níž se tito žáci vzdělávají, vstupují do hry také školská poradenská zařízení (ŠPZ) – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Podle této vyhlášky bylo nově stanoveno **5 stupňů** možného podpůrného opatření.

První stupeň je zcela v kompetencích školy, která žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává. Škola žákovi sestaví plán pedagogické podpory, kde se stanoví základní údaje o žákovi, v čem žák selhává, jakým způsobem a v jakém časovém horizontu bude provedena náprava. Podpůrná opatření „*spočívají v minimální úpravě metod, organizace a hodnocení vzdělávání*“ (NÚV, online, cit. 2017-03-01). Škola plán pravidelně vyhodnocuje, nejpozději po třech měsících zhodnotí, zda došlo ke zlepšení. Pokud ne, je žákovi doporučena návštěva školského poradenského zařízení. Než ŠPZ rozhodne o dalším postupu (to znamená, že zařadí žáka do stupně 2-5 podpůrného

opatření), je žákovi i nadále poskytován plán pedagogické podpory stanovený školou. Tento stupeň také nemá normativně upravenou finanční podporu.

„Jestliže k naplnění vzdělávacích potřeb žáka poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje, doporučí škola žákovi využít poradenské pomoci ŠPZ za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb“ (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

Stupně 2-5 podpůrného opatření diagnostikuje školské poradenské zařízení, které také navrhuje druh opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, asistentem pedagoga počínaje, přes různé kompenzační pomůcky, až po speciální učebnice a speciální učební pomůcky.

Pokud je žákovi přiřazen 2-5 stupeň podpůrného opatření, náleží škole normativní nárok na finanční podporu.

V první řadě mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na sestavení individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), podle nějž budou nadále vzděláváni. O plán však musí zažádat buď sami (v případě plnoletosti), nebo pomocí svých zákonných zástupců. IVP je sestaven školou na základě doporučení ze školského poradenského zařízení, zároveň vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, a je přiložen k žakově dokumentaci v matrice (MŠMT, online, cit. 2017-03-01).

Žáka **nadaného** definuje tato vyhláška jako žáka, který *„při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“* (zakonyprolidi.cz, online, cit. 2017-03-01). Pro žáky nadané platí, že by kromě standardního vzdělávání mělo být těmto žákům umožněno prohlubovat znalosti a dovednosti v těch oblastech, ve kterých žák vyniká. Škola má několik možností, jak nadaného žáka vzdělávat, podporovat. Primární podporou je sestavení individuálního vzdělávacího plánu (IVP), stejně jako u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být sestaven na základě doporučení z některého ze školských poradenských zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka.

„Zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává. Pokud se nadání žáka projevuje v oblastech pohybových, manuálních nebo uměleckých

dovedností, vyjadřuje se školské poradenské zařízení zejména ke specifickým žákovy osobnosti, která mohou mít vliv na průběh jeho vzdělávání, a míru žákova nadání zhodnotí odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek žák nebo zákonný zástupce žáka školskému poradenskému zařízení poskytne“ (zakonyprolidi.cz, online, cit. 2017-03-01).

Ředitel školy také může přeradit žáka mimořádně nadaného do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího, pokud tento žák složí zkoušku před komisí sestavenou ze tří členů pedagogického sboru školy, na které se žák vzdělává (zakonyprolidi.cz, online, cit. 2017-03-01).

1.3 Specifické poruchy učení (SPU)

Pojem specifické poruchy učení (dále jen SPU) vymezujeme v samostatné kapitole, jelikož je stěžejní pro cíl naší práce – ta je zaměřena právě na žáky s SPU. Tato podkapitola také cílí na ujasnění někdy nejasné terminologie. Jak bylo poznamenáno výše, legislativa upravuje pomoc pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Podle druhu postižení nebo znevýhodnění jsou žáci rozděleni do tří, respektive čtyř skupin (čtvrtou skupinu používá tato práce pro žáky nadané), tj. žáci se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. Ve skupině první nalezneme žáky s vývojovými poruchami učení, někdy nazývané také specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. V každém případě se jedná o souhrnný název pro poruchy začínající předponou dys- a doplněním dalšího slova dle druhu poruchy.

Olga Zelinková ve své publikaci *Poruchy učení (2003)* definuje následující:

- a) Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností;
- b) Dysgrafie – porucha osvojování psaní;
- c) Dysortografie – porucha osvojování pravopisu;
- d) Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností;
- e) Dyspraxie – postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů;
- f) Dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností.

Autorka v téže publikace řadí mezi poruchy učení také poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou zvanou *Attention deficit hyperactivity disorder* – zkráceně ADHD.

Jak již samotný název napovídá, žákovské projevy jsou plné hyperaktivity a impulzivity provázené poruchou pozornosti. Mezi další příznaky patří snížené úspěchy ve škole, agresivita, neschopnost podřít se autoritám či daným pravidlům, narušené sociální vazby apod.

Při diagnostice se hodnotí šest, respektive dvanáct kritérií, která musí přetrvávat alespoň šest měsíců a zároveň platí, že intenzita symptomů je neúměrná vývojovému stupni dítěte.

O problematice ADHD pojednává mnoho autorů jako například G. DuPaul, AM Knivsberg a další.

Naše práce ADHD mezi poruchy učení neřadí, proto s tímto pojmem dále nepracuje.

Projevy specifických poruch učení

Projevy specifických poruch učení nemusí být vždy jednoznačné a nemusí se projevovat výhradně při osvojování čtení, psaní či počítání, ale jeho projevy mohou být mnohem prostšího charakteru – žák je neposedný, upozorňuje na sebe nevhodným způsobem, nebo je jen lenivý, rychle se unaví, ztrácí koncentraci. Rodiče či pedagogové si pak mohou takovéto projevy chování chybně vyložit – považují zkrátka své dítě, respektive žáka za nevychované, v některých případech až dokonce hloupé. Často se však jedná o prvotní „příznaky“ některé z výše jmenovaných specifických vývojových poruch učení (potažmo ADHD). V mnohých případech se setkáváme i s kombinacemi několika poruch najednou. Jedinec si tak tímto nevhodným chováním kompenzuje své neúspěchy, pocity méněcennosti, nepochopení ze strany dospělých.

Projevy SPU při osvojování čtení, psaní a počítání

Dekódovat, zda se jedná, či nejedná o projevy SPU, může (a měl by) v první řadě pedagog. Jednak je jako odborník dobře obeznámen s projevy těchto specifických poruch učení, jednak je přítomen různým modelovým situacím, během nichž může sledovat a vyhodnocovat jedincovo chování, v neposlední řadě sleduje bezprostředně a v delším časovém horizontu jedincovy studijní výsledky. Jako odborník také dokáže

vyhodnotit, zda žák selhává z důvodu nepřipravenosti, lenosti, nezájmu, či naopak vinou příčin, které nemůže bezprostředně ovlivnit.

Níže představujeme typické projevy SPU.

Dyslexie

V praxi se jedná o jednu z nejčastěji diagnostikovaných poruch, jež postihuje jedince v průběhu procesu čtení – ovlivňuje jeho techniku čtení (rychlost, správnost, způsob čtení a intonaci), a po něm – porozumění čtenému.

Aby byla diagnostikována dyslexie, musí během procesu čtení docházet k poruše některého z níže uvedených znaků, a to v různých kombinacích či intenzitě.

Rychlost – hláskování, „luštění písmen“, čtení po slabikách nepřiměřeně dlouhou dobu; domýšlení si slov, zbrklé čtení. I přiměřeně rychlé čtení, avšak nepochopení významu čteného slova značí právě dyslexii.

Správnost – nejčastější chybou je záměna písmen tvarově (*b-d-p*) či zvukově (*t-d*) si podobných, nebo písmen zcela odlišných.

Technika čtení (způsob) – při čtení pomocí analyticko-syntetické metody je chybou tzv. dvojí čtení, to znamená, že žák nejprve čte slovo potichu pro sebe, až poté jej čte nahlas. Pokud se učí číst genetickou metodou, pak je tento postup správný, chybou je, pokud žák nedokáže spojit písmena do slov a provést hláskovou syntézu.

Porozumění čtenému – závisí na všech výše zmíněných faktorech. Pokud žákovi činí problémy dekodovat jednotlivá písmena či sestavovat slova, pak logicky nemůže porozumět čtenému.

Dysgrafie

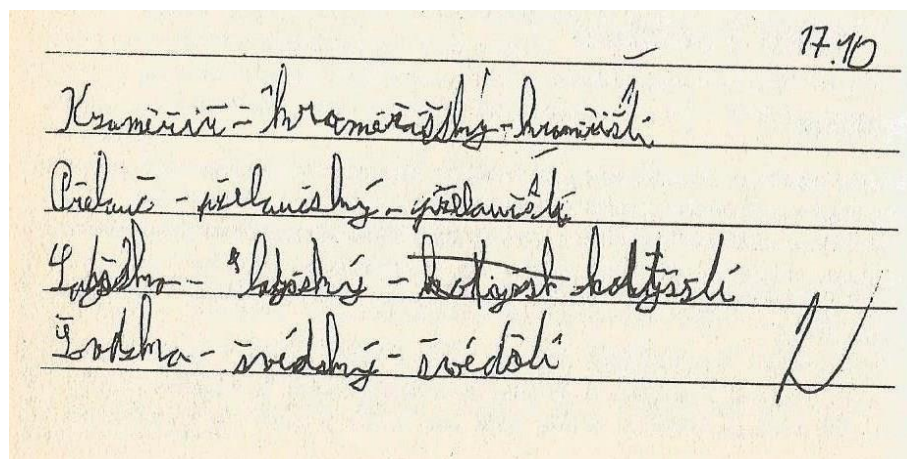
Dysgrafie neboli porucha psaní postihuje grafickou stránku žákových písemných projevů, zejména čitelnost a celkovou úpravu.

Zelinková (2003, s. 42) uvádí následující oblasti, ve kterých se dysgrafie projevuje:

- Žák si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé či špatně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrtná, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Výkon samotný vyžaduje velké množství energie, vytrvalosti a času.

Následující *Obrázek 1* je reálnou ukázkou písma žáka s diagnostikovanou dysgrafií. Vidíme, že některá písmena nejsou téměř čitelná a jejich správný tvar bychom v nich jen těžko hledali. Úprava textu samotného je na velmi špatné úrovni. Při reedukaci se pracuje zejména na rozvíjení jemné a hrubé motoriky, pracuje se také s úchopem psacího náčiní (Zelinková, 2003).

Obrázek 1: Ukázka dysgrafie



Zdroj: Zelinková, 2003, s. 42

Dysortografie

Žáci s diagnostikovanou dysortografií selhávají při aplikaci gramatických jevů, s problémy se potýkají již při samotném osvojování nového učiva z oblasti pravopisu.

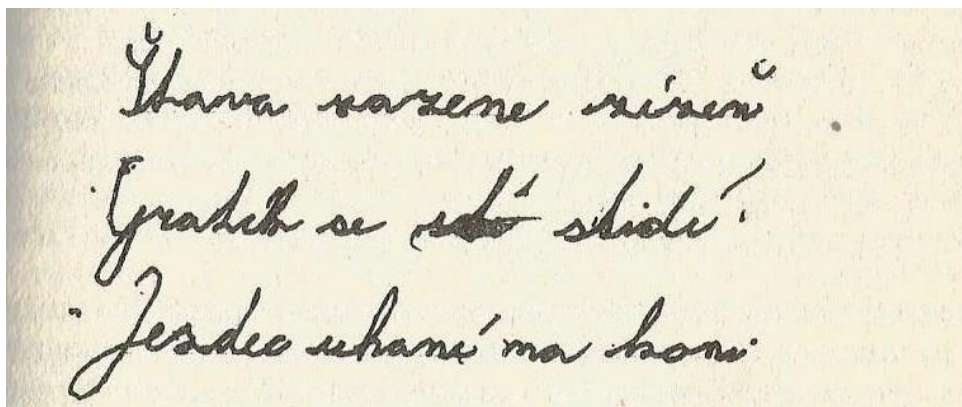
Typickým projevem je velké množství specifických dysortografických chyb. Jsou to následující:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*;
- rozlišování sykavek;
- vynechaná, přidaná přesmyknutá písmena nebo slabiky;
- hranice slov v písmu (Zelinková, 2003, s. 43).

Co se týká pravopisu, potýkají se odborníci s jistými problémy při diagnostice, jelikož hranice mezi poruchou a neochotou naučit se předkládané učivo, je velmi nejednoznačná. Například v minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvalo vůbec. Až v průběhu let, kdy společné snahy rodičů a pedagogů nevedly k úspěchům při osvojování pravopisu, došli odborníci k závěru, že příčiny lze hledat v narušení řečového a jazykového vývoje dítěte. Uvedme pár jednoduchých příkladů. Pokud má žák oslabený jazykový cit, je schopen naučit se pádové otázky, není však v jeho silách určit pád konkrétního podstatného jména při jeho postavení ve větě, jelikož se nedokáže správně zeptat. Jiným příkladem mohou být vyjmenovaná slova – žák je schopen se je memorováním naučit, nedokáže však přiřadit slova příbuzná. Tento problém souvisí s narušením kognitivních procesů (jako automatizací, rychlého vybavování si apod.).

Obrázek 2 ukazuje, jak vypadá psaný projev žáka dysortografika. Můžeme si povšimnout nesprávné délky samohlásek, vynechání diakritických znamének (háček), které souvisí s neschopností rozlišovat sykavky, dokonce místy úplného vynechání písmen. Při reedukaci se používá mnoho materiálních pomůcek, například tzv. bzučák (zvonek), další hudební nástroje či stavebnice. Tím, že zvukově naznačujeme délku samohlásek, posilujeme sluchový vjem. Pro rozlišování sykavek se potom používají například kartičky se sykavkami – učitel vyslovuje slabiky, žák musí zvednout kartičku se správným písmenem (Zelinková, 2003).

Obrázek 2: Ukázka dysortografie



Zdroj: Zelinková 2003, s. 43

Dyskalkulie

„Jde o poruchu matematických schopností, ktorá postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii“ (Zelinková, 2003, s. 44).

Typickými příklady dyskalkulie je například neúměrně dlouhá doba počítání na prstech, narušení matematické logiky vedoucí k nepochopení postupů při počítání, osvojování počtů memorováním, které při selhání paměti selhává také.

Odborníci rozlišují několik typů dyskalkulie.

Tato práce přejímá klasifikaci dle L. Košče z roku 1978. Jedná se o klasifikaci dle základního problému, který se u žáka vyskytuje:

- praktognostická;
- verbální;
- lexická;
- grafická;
- operační;
- ideognostická.

Další členění viz například J. Novák či R. Blažková.

Každý jedinec je individualita, taktéž jeho projevy mohou být různé a individuální, někdy zcela v souladu s normou, jindy vybočující, přičemž v každém případě je třeba dbát na jeho individuálnost, a tak k němu i přistupovat - to je základní cíl speciální pedagogiky. Pokud si rodič či učitel všimá, co se s dítětem děje, jakými způsoby se projevuje, je často první, kdo může odhalit některou z výše zmíněných specifických vývojových poruch, a pomoci tak jedinci k nápravě.

2 Asistent pedagoga

2.1 Vymezení pojmu

Zařazení asistentů pedagogů (angl. *teaching assistants*) do výuky se v České republice rozvíjí od 90. let minulého století, za tu dobu doznalo mnoho změn.

Nejprve působili asistenti samostatně u žáků se zdravotním postižením a zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním (zprvu zejména u romských žáků).

Často byli jako asistenti pedagogů vybíráni pracovníci tzv. civilní služby. První asistenti romských žáků a jiných dalších etnicit „byli zrušeni“ *Metodickým pokynem MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele*, a to v roce 2000. Postupně však došlo k sjednocení a v současné době již hovoříme o profesi asistent pedagoga nehledě na to, zda spolupracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením či u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (asistentpedagoga.cz, online, cit. 2017-03-01).

Pokud je tedy žákovi některým ze školských poradenských zařízení přiřčeno podpůrné opatření (ve druhém až pátém stupni), bývá jedním z možných opatření právě asistent pedagoga, jehož funkce je zřizována „*se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo ve studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Kroupová, 2016, s. 15).

Zřízení místa pro asistenta pedagoga je možné, až po chválení žádosti, kterou podává škola, v níž má být pozice asistenta pedagoga zřízena, a obsahuje: „*název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, které chce ředitel školy zřízením této funkce dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga*“ (Kroupová, 2016, s. 15).

Náplní práce asistentů jsou následující:

- a) pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při vzdělávání a výchově, při komunikaci se žáky a rodiči (zákonnými zástupci);
- b) podporuje žáky v procesu přizpůsobování se školnímu prostředí;
- c) pomáhá žákům s přípravou na výuky a během výuky;
- d) žákům s těžkým zdravotním postižením je nápomocen při sebeobsluze a pohybu během vyučování, při akcích pořádaných nebo navštěvovaných školou.

Asistent pedagoga je nápomocen při vzdělávání žáka či více žáků, nejvíce však čtyřem žákům v jedné třídě.

Důležité je, že by asistenti neměli vyučovat žáka individuálně a dlouhodobě mimo třídu, neboť to je zcela v rozporu s konceptem integrace, respektive inkluze. Asistent pedagoga totiž není učitelem, tím pádem by ani neměl zajišťovat suplování. To lze pouze za předpokladu, že není možné zajistit pro suplování kvalifikovaného pedagoga (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

2.2 Asistent pedagoga z právního hlediska

Profese asistenta pedagoga je legislativně zakotvena v tzv. školském zákoně, tj. zákon č. 561/2004 Sb. § 16 platný k 1. 9. 2016. Tento zákon normuje, kteří žáci (studenti) mají v rámci podpůrného opatření na asistenta pedagoga nárok, blíže specifikuje náplň činnosti asistenta pedagoga. Dále o funkci asistenta pedagoga hovoří vyhláška č. 27/2016 Sb.

Na plat pro asistenta pedagoga žádá škola o dotaci krajský úřad, v případě, kdy je škola zřizována ministerstvem či církví, udělí souhlas ministerstvo. Žádost obsahuje: *„název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků s SPU, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, které chce ředitel školy zřízením této funkce dosáhnout, a náplň práce asistenta“* (Kroupová, 2016, s. 15).

Asistenty pedagogů zajišťuje sama škola, která zároveň smluvně definuje pracovně-právní vztahy. Po přijetí do funkce se asistent stává pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy. Sama škola určí, zda bude asistent vykonávat přímou pedagogickou činnost (bezprostřední práce přímo se žáky, potažmo se

zákonnými zástupci) nebo i nepřímou pedagogickou činnost, která zahrnuje například konzultace s pedagogy, příprava na výuku apod., přičemž tato činnost nesmí zahrnovat více než polovinu úvazku (asistentpedagoga.cz, online, cit. 2017-03-01).

2.3 Kvalifikační předpoklady

Vzdělání potřebné k výkonu práce asistenta pedagoga je upraveno legislativou ve školském zákoně (viz výše). V současné době je úroveň odborného vzdělání rozlišena podle úrovně činnosti, kterou jako asistent pedagoga vykonává. Tyto úrovně jsou dvě: nižší a vyšší.

Nižší úroveň činnosti zahrnuje pomocné výchovné práce ve škole či školském zařízení, a je pro ni dostačující střední vzdělání s výučním listem nebo pouze vzdělání základní, v obou případech za předpokladu, že uchazeč o pozici asistenta pedagoga absolvuje kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga.

Vyšší úroveň činnosti vyžaduje taktéž vyšší dosažené vzdělání, a to střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání – střední škola, vyšší odborná škola či vysoká škola pedagogického zaměření, případně alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagogů.

Hlavní pracovní náplní je přímá pedagogická činnost ve třídě nebo skupině, kde jsou vzděláváni žáci s SPU, respektive ve škole s integrovanými žáky (asistentpedagoga.cz, online, cit. 2017-03-01).

2.4 Osobní předpoklady

Kromě výše zmíněných, zákonem daných kvalifikačních předpokladů jsou potřebné i další schopnosti, vlastnosti a osobnostní dispozice – to všechno se může lišit podle toho, u jakých žáků asistent působí – například žák s Downovým syndromem bude k sobě potřebovat asistenta empatického, s citlivým přístupem; k žákům s poruchami chování bude jistě vhodný asistent s přirozenou autoritou a razantním přístupem, u žáků s tělesným postižením by měl asistent disponovat i fyzickou silou, aby zvládl manipulaci s vozíkem apod.

Společné všem asistentům, nehledě na to, komu asistují, bude bezesporu zejména:

- kladný vztah a přístup k dětem;
- dostatečná odborná znalost ve vztahu k činnostem, které bude vykonávat;
- jistý druh empatie;
- schopnost komunikovat s rodiči žáků;
- umět spolupracovat s vedoucím pedagogem, přijímat jeho výtky a návrhy na zlepšení;
- být pedagogovi nápomocný dle jeho potřeb tak, aby nebyla ohrožena kvalita výuky a bylo dbáno na individuální potřeby žáka s SPU.

Vzhledem k narůstajícím počtům žáků cizinců je také důležité, aby se asistent nestavil negativně vůči menšinám, ale také například k žákům ze sociálně slabých rodin apod.

V neposlední řadě by měl asistent disponovat dostatečnou mírou trpělivosti (například když asistuje žákovi, který potřebuje vysvětlit učivo několikrát), zároveň také razantnosti a důslednosti (asistentpedagoga.cz, online, cit. 2017-03-01).

2.5 Platové ohodnocení

Plat je asistentům přisuzován dle náročnosti a složitosti vykonávané činnosti, a to v rozmezí od 7. až po maximálně 9. platovou třídu v katalogu prací o veřejných službách a správě (nařízení vlády č. 222/2010 Sb., povolání číslo 2.16.05). Nejvyšší platové třídy dosáhnou asistenti jen zcela výjimečně.

Výše zmiňovaná vyhláška č. 27/2016 Sb. počítá s finanční náročností z 8. platové třídy.

Asistenti pedagogů často nedosáhnou na plný úvazek. Od 3. stupně podpůrného opatření mají nárok na 0,25 – 0,75 úvazku. Až při klasifikaci podpůrných opatření ve 4. nebo 5. stupni mají nárok na úvazek 1,0. Pro školy tak bývá velmi náročné sehnat dostatečně kvalifikovaného a zároveň schopného asistenta pedagoga.

Bývá tedy běžnou praxí kombinace úvazků – z části úvazek jako asistent pedagoga, z části jako vychovatel ve školní družině apod. (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

2.6 Rizika v práci asistenta pedagoga

Ačkoliv je asistent pedagoga jedním z pedagogických pracovníků, v jistých ohledech má ve škole trochu jiné postavení než učitelé samotní. V první řadě má zcela odlišné kompetence a náplň práce, navíc je více propojen s žákem či dalšími žáky, jimž asistuje. Z tohoto postavení a zvláštních vztahů mohou plynout jistá rizika, jež je zapotřebí ošetřit, neboť v opačném případě mohou mít negativní vliv na kvalitu asistentových služeb (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga uvádí několik možných rizik.

Jedním z nejdříve jmenovaných je časová náročnost vykonávané profese. Rozsah přímé práce asistenta pedagoga stanovuje nařízení vlády č. 75/2005 Sb. na 20-40 hodin týdně podle potřeb školy nebo školského zařízení, přičemž ředitelé škol mají právo zohlednit přímou a nepřímou činnost podle specifík žáka, k němuž je asistent přidělen. Podíl přímé práce je vyšší pouze v těch případech, kdy se nemusí asistent zvlášť připravovat na práci se žákem, kterému asistuje. Pokud jsou po asistentovi vyžadovány přípravy na vyučování, příprava pomůcek, konzultace s pedagogy či se specializovanými školskými zařízeními, pak by měl poměr přímé a nepřímé činnosti být ve prospěch činnosti nepřímé.

Důležité je, že v rámci smlouvy pro pozici asistenta pedagoga nesmí tento asistent vykonávat jinou pracovní činnost, například vychovatele ve družině, takové pozice musí být ošetřeny v rámci jiné pracovní smlouvy.

Asistent by neměl vykonávat přímou pedagogickou činnost v rozmezí delším než 6 pracovních hodin. Často se totiž stává, že asistent tuto činnost vykonává i během přestávky, a pak pokračuje i ve vyučovací hodině. Podle zákoníku práce má asistent právo na přestávku v práci. Měla by se tedy dobře zorganizovat jeho pracovní náplň, a to tak, aby nedošlo k jeho přetěžování, což může následně vést ke snížení kvality práce.

Dalším možným rizikem je fakt, že ne všichni členové pedagogického sboru (zejména učitelé samotní) považují asistenty pedagogů za rovnocenné partnery. Důležité pro asistenty pedagogů tedy je, aby jim ředitel školy zajistil vlastní pracovní místo v kabinetě, ve sborovně, aby se asistenti účastnili pedagogických rad, byli pravidelně seznamováni s děním ve škole a mohli se jej aktivně účastnit.

Ve vztahu k zákonným zástupcům je zapotřebí, aby došlo co nejdříve k seznámení asistenta s rodiči žáka, kterému asistuje, ale také s rodiči ostatních žáků ve třídě, při této příležitosti se jasně definuje role, kterou asistent bude ve třídě mít.

Co se týká vztahu k žákům samotným, jisté riziko může vyplývat s úzkého vztahu, který asistent pedagoga naváže se žákem, jemuž asistuje. Může dojít k vyšší míře podpory, než jakou žák potřebuje. Ostatní žáci mohou mít pocit, že asistent vykonává za žáka jeho povinnosti a ten tak dosahuje lepších výsledků. Dochází k bariéře v komunikaci mezi žákem s SPU a ostatními žáky ve třídě, izolaci od spolužáků apod.

Potenciální problém může nastat i v neznalosti přístupů a výukových metod, které učitel pro žáka s SPU stanoví.

V neposlední řadě je možným rizikem antipatie asistenta ve vztahu k žákovi či naopak.

Prevence proti případným rizikům spočívá v první řadě ve spolupráci asistentů a pedagogů, ale také ve spolupráci s poradenskými pracovníky – v rámci školy se jedná o výchovného poradce, metodika prevence, školního speciálního pedagoga či školního psychologa; nebo s poradenskými pracovníky školských poradenských zařízení (NÚV, online, cit. 2017-03-01).

3 Inkluze a integrace ve vzdělávacím procesu

Pojmy „inkluzí“ a „integrace“ jsou v dnešní době skloňovány více než kdy dříve. Problematice se věnuje stále více publikací a webových stránek. Následující kapitoly blíže představují integraci a inkluzi v rámci českého školství – nejen vize, ale i legislativní postupy, postavení pedagogů v těchto procesech; přibližují i přístup v zahraničí.

3.1 Inkluzivní a integrační snahy v České republice

„Nechceme žít vedle lidí, chceme se společně vzdělávat se svými kamarády, prožívat s nimi smutky i radosti, chceme žít s pocitem, že nejsme na okraji lidské společnosti, zkrátka, že nejsme zbyteční na této krásné planetě Zemi“ (Jiří Šedý, online, 2017-01-03).

Právě koncepce společného vzdělávání všech dětí, žáků a studentů bez ohledu na etnikum, sociální zázemí či zdravotní stav je základním stavebním kamenem speciální pedagogiky a všech jejích subdisciplín. V tomto směru hovoříme právě o integraci (v tomto případě tzv. školské integraci) a inkluzi ve vzdělávání.

Integrace

Integrace (z latinského *integrare* = scelovat) v koncepci vzdělávání znamená snahu vychovávat a vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, nikoli odděleně (na školách speciálních).

V širším kontextu se jedná o začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti tak, aby byl zcela naplněn proces socializace – nejen v rámci vzdělávání, ale také v rámci uplatnění těchto jedinců na trhu práce a dalšího společenského soužití.

Dle Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (MŠMT, online, cit. 2017-03-01) se žáci s SPU vzdělávají formou individuální integrace, formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky s SPU.

Táž směrnice popisuje **individuální integraci** žáka se speciálními vzdělávacími potřebami následovně:

- a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče
- b) jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení. “

Skupinovou integrací se rozumí: „vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování. “

Vzdělávat žáky se zdravotním postižením ve speciálních školách lze chápat jako výjimečné. Důvody pro odmítnutí integrovat žáka se zdravotním postižením jsou přípustné tehdy, pokud škola není schopna (z ekonomických nebo personálních důvodů) zabezpečit danému žákovi naplnění jeho potřeb.

V běžné třídě mateřské, základní či střední školy může být integrováno maximálně pět žáků se zdravotním postižením. Těm jsou poskytnuta další podpůrná opatření: individuální vzdělávací plán (IVP), asistent pedagoga; důležité je také dostatečné vzdělání pedagogů samotných.

Pro to, aby byla integrace úspěšná a „výhodná“ pro všechny zúčastněné strany, hrají významnou roli také osobnostní předpoklady integrovaného jedince, rodinné zázemí a celkový přístup rodiny; zkušenosti pedagogové, vhodné výukové materiály apod. Při naplnění všech těchto potřeb hovoříme o tzv. pozitivní integraci.

Níže vybíráme několik **výhod** integrace:

- Žák není vyčleněn ze společnosti,
- na dospělý život se připravuje v běžném prostředí,
- kooperace ostatních žáků se žáky integrovanými – oboustranná motivace,

- kvalitnější vzdělávání – kladení vyšších nároků na běžné žáky, tím pádem i na žáky integrované,
- větší zapojení rodičů (rodiny).

Možné **nevýhody**:

- Školy speciální disponují lepším materiálním vybavením, vedení výuky je zajišťováno speciálními pedagogy;
- Ve školách speciálních bývá ve třídách mnohem méně žáků a naopak více asistentů pedagogů, kteří mohou zajistit žákovi individuální potřeby;
- málo prostoru pro individuální přístup, jelikož v běžných třídách základních škol bývá často i 30 žáků;
- odmítavý postoj spolužáků;
- možný strach integrovaných žáků z nezvládnutí učiva.

Inkluze

„Inkluze popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem je vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu“ (Šance Dětem, online, cit. 2017-01-03).

Pojem inkluze je často nevhodně používán jako ekvivalent k pojmu integrace. Ve skutečnosti se však jedná o volný přechod z konečné fáze integrace v modernější inkluzivní postupy. *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (RVP, online, cit. 2017-01-03).

Podstatný rozdíl mezi integrací a inkluzí ve vzdělávání shledává naše práce zejména v přístupu k žákům samotným – v rámci integrace jsou žáci integrováni po celou dobu pod odborným dohledem, vždy se kolem nich pohybuje někdo, kdo jim je nápomocen, kdežto snahou inkluze je zasahovat až ve chvíli, kdy si to situace nezbytně žádá. Hlavní myšlenkou tohoto přístupu je, aby se žáci se zdravotním postižením cítili co nejvíce právoplatnými členy společnosti.

Pravým opakem inkluze je *exkluze*. V rámci této práce s tímto pojmem nepracujeme. O exkluzi více např. V. Lechta, 2010.

3.2 Inkluzivní a integrační snahy v zahraničí

Mnohem delší tradici má integrace ve vyspělých evropských státech – v Anglii, Švýcarsku, Dánsku, Portugalsku či Španělsku, Švédsku, Finsku apod. Přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je však různorodý – v některých státech existují dva odlišné systémy, v nichž jsou tito žáci vzděláváni, jinde (v Dánsku, Španělsku, Itálii,...) naopak systém společný pro všechny žáky.

Jak píše Švarcová (2011, s. 109), „*ve více zemích je však patrné, že koncepce třídy s homogenní výkonovou úrovní je těžko slučitelná se školní integrací postižených žáků a že při jejich integraci do běžných typů škol musí být akceptována různorodost jejich výkonové úrovně.*“ Táž autorka dále zmiňuje jako důležitý předpoklad pro začlenění žáka s SPU do běžné třídy realizaci „*diferencovaného vyučování.*“

Pro většinu zahraničních vzdělávacích systémů však platí, že pro žáky těžce postižené a žáky s kombinovanými vadami jsou zachovány speciální školy, nebo alespoň speciální třídy.

Co se týká vzdělání pedagogů pracujících s integrovanými žáky, klade se důraz na jejich odbornost – každý pedagog je znalý speciální pedagogiky, účastní se specializovaných kurzů apod.

Přechod od integračních k inkluzivním snahám není od prvopočátku ideou českého školství, inspirace samozřejmě pochází ze zahraničí. Zejména severské země mají velmi vyspělé systémy vzdělávání, zároveň je školství velmi dobře financováno, takže půda pro rozvoj inkluze je zde více než úrodná.

Jako jeden příklad za všechny uveďme Finsko. Zde k velmi dobrým podmínkám pro rozvoj inkluze, kromě výborných finančních podmínek, napomáhá kvalifikovaný personál (oproti českému školství se zde setkáváme například s pozicí sociální pracovnice, která napomáhá žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí), intenzivní kooperace všech pracovníků, kteří participují na výchovně-vzdělávacím procesu. Školy také zaměstnávají mnohem více pedagogických pracovníků, asistentů pedagogů, školních psychologů, speciálních pedagogů apod. Nutno také podotknout, že i postavení pedagoga samotného je na zcela jiné úrovni, než je běžné v české škole, což

samozřejmě má velký vliv i na přístup žáků, rodičů. Vzájemná kooperace tak funguje mnohem lépe.

Důležité pro žáky (nejen ty zařazené v rámci inkluze) je také klima školy. To je díky všem zmíněným faktorům velmi pozitivní a příjemné. Přispívají k tomu i budovy škol a prostředí, ve kterém mohou žáci trávit svůj volný čas. Pro žáky s poruchami pohybových aparátů je důležité, že všechny budovy, ve kterých probíhá výuka, tvoří jeden komplex. Budovy jsou jednopatrové s bezbariérovým přístupem. Prostor školy je upravený, čistý a nabízí žákům několik možností relaxace během přestávek, ale i po vyučování. Běžně žáci tráví svůj čas po vyučování v prostředí školy (Kněžovská et al., online, cit. 2017-03-01)

3.3 Legislativní postupy inkluze a integrace

Ačkoliv se může zdát, že pojmy integrace a inkluze jsou součástí našeho vzdělávání teprve posledních pár let, opak je ale pravdou. Koncepce integrálního vzdělávání je v České republice diskutována již od 90. let minulého století.

Základem vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných je součástí výše zmíněného školského zákona, blíže jej definují §16 (Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami; §17 upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných; §18 potom stanovuje kritéria individuálního vzdělávacího plánu.

Nejaktuálněji reaguje na koncept společného vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných třídách **Vyhláška č. 27/2016 Sb.**, s účinností od 01. 09. 2016. Tato vyhláška **ruší** dřívější vyhlášky zabývající se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané. Jedná se o následující vyhlášky:

- 1.** Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- 2.** Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

3. Čl. II vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. (zakonyprolidi.cz, 2010-2017, cit. 2017-03-04).

Tato vyhláška klasifikuje 5 stupňů podpůrných opatření, podle stupně stanovuje konkrétní druh podpůrného opatření a nároky na finanční kompenzace. Asistentovi pedagoga je věnován §5 téže vyhlášky.

3.4 Funkce pedagoga při integraci (asistent pedagoga a jiní pracovníci)

Asistent pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je nejen spolupráce s pedagogem, žáky samotnými, ale také s rodiči či s poradenskými pracovníky.

Práce s žáky

Při práci s žáky má asistent pedagoga několik alternativ:

- 1) spolupracuje se žáky s SPU přímo v hodině;
- 2) žáka či skupinu žáků s SPU vyučuje mimo třídu, dle tempa a náročnosti adekvátní pro tyto žáky;
- 3) tatáž náplň práce jako v bodech 1) a 2), avšak v individuálním pojetí;
- 4) doučování žáka / žáků s SPU, pomoc s přípravou na vyučování ve škole, ale i mimo školu;
- 5) práce s ostatními žáky (ne se žáky s SPU).

Práce i s ostatními žáky ve třídě je taktéž velmi důležitá. Asistent by neměl pracovat pouze se žáky s SPU.

Asistent žákům kontroluje plnění úkolů, dopomáhá žákům k prvnímu kroku, opakuje zadání apod.

Platí, že asistent by neměl nahrazovat přímou pedagogickou činnost pedagoga, jelikož v tomto směru nemá asistent dostatečné odborné vzdělání. Na druhou stranu může při

některých aktivitách zastoupit pedagoga, jenž by měl tento prostor využít pro práci se žáky s SPU.

Spolupráce s pedagogem

Na prvním místě je důležité, aby pedagog se svým asistentem byli jeden tým a při hodinách spolupracovali. Pedagog je považován za odborníka, který zodpovídá za probírané učivo, užití metody. Na druhou stranu by však pedagog měl s asistentem konzultovat další kroky ve vzdělávání a rozvoji žáků s SPU.

Důležité je, aby pedagog nezneužil přítomnost dalšího dospělého člověka ve třídě, nechal mu veškerou zodpovědnost a sám volný čas naplnil jinak než přímou pedagogickou činností.

Asistent může být požádán pedagogem, aby například vybíral sešity, kontroloval žákovské knížky, plnění úkolů, pomáhá s dalšími administrativními úkony, kopíruje apod. (asistentpedagoga.cz, online, cit. 2017-03-01).

Učitel

Pro učitele znamená integrovaný žák především změnu v přístupu k přípravám – musí vhodně volit metody výuky a zároveň přitom myslet právě na individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvažuje množství probíraného učiva a selektuje jej dle individuálních potřeb jedince; sestavuje individuální pedagogický plán, vyhodnocuje jej; pokud je to vyžadováno, píše slovní hodnocení.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření – metodologie

V teoretické části této bakalářské práce jsme nahlédli teoreticky na problematiku integrace a inkluze, přičemž jsme se zaměřili na jednu z možností podpůrných opatření pro integrované žáky, což je právě asistent pedagoga. Blíže jsme si představili požadavky kladené na jejich odbornost, kvalifikaci, ale i osobnostní předpoklady. V praktické části se zaměřujeme na konkrétní případy, které nám blíže nastíní, zda se teorie shoduje s praxí.

Výzkumná oblast této bakalářské práce obsahuje kvalitativní metodu sběru dat, jelikož právě tento postup „hledá porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a usiluje získat podrobné zprávy o pohledech zkoumaných jedinců“ (Průcha ed, 2009, s. 820).

Výzkum kvalitativní je pravým opakem výzkumu kvantitativního, neužívá tedy žádné ze statistických metod.

Podle Straussové a Corbinové (1999, s. 11) se používá kvalitativní výzkum tam, kde se snažíme „odhalit podstatu něčích zkušeností s určitým jevem [...]. Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

4.1 Otázky a cíle výzkumného šetření

Idea inkluzivního vzdělávání, respektive integrace žáků se zdravotním postižením u nás přetrvává již několik let, a ačkoliv proti němu někteří rodiče, ředitelé škol či pedagogové protestují, nemohou postup této idey zastavit, neboť integrace, která v posledních pár letech přešla do inkluzivního vzdělávání, u nás již několik let probíhá. Ať už se hovořilo přímo o tomto pojetí, nebo ne, vždy se objevovali žáci, kteří potřebovali individuální přístup, jenž jim byl umožněn ve formě podpůrných opatření. Jedním z nich, mohli bychom dokonce říci, že tím prvotním, byl asistent pedagoga.

Tato bakalářská práce reaguje na toto aktuální téma a klade si za cíl následující: *zjistit a popsat, jaké jsou hlavní role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga při skupinové integraci žáků s poruchami učení.*

Pohled na práci asistenta pedagoga nás zajímá nejen z pohledu asistentů samotných, ale také z pohledu pedagogů, kteří asistenta ve své třídě mají a spolupracují s ním. V souvislosti s daným výzkumným cílem byly zvoleny dílčí výzkumné otázky. Ty jsou také rozdělené podle toho, komu jsou pokládány.

Jednotlivé dílčí výzkumné otázky (zkráceně DVO) obsahovaly ještě další doplňující podotázky, které nám byly nápomocny při dosahování našeho cíle.

Dílčí výzkumné otázky pro pedagogy:

DVO1: Co očekáváte od asistenta pedagoga po profesní stránce?

DVO2: Nakolik rozhoduje o kvalitě práce asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho věk?

DVO3: Do jaké míry rozhoduje o kvalitě asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho dosažené vzdělání?

DVO4: Je pro Vás důležité, abyste si s asistentem rozuměli i po lidské stránce?

Dílčí výzkumné otázky pro asistenty pedagogů:

DVO5: Co od práce asistenta pedagoga očekáváte?

DVO6: Do jaké míry rozhoduje o kvalitě asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho dosažené vzdělání?

DVO7: Jaká je Vaše úloha při skupinové integraci žáků s SPU?

4.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat v rámci našeho výzkumného šetření využíváme metodu *polostrukturovaného rozhovoru* (někdy se také používá pojem *polostrukturované interview*). Podle Miovského (2006) se jedná o jednu z nejrozšířenějších forem rozhovoru (vedle rozhovoru strukturovaného a nestrukturovaného).

Základem polostrukturovaného rozhovoru je určité schéma, kterého se tazatel drží, v průběhu rozhovoru jej však může upravovat tak, aby získal od respondenta potřebné informace, a to pomocí doplňujících a upřesňujících otázek.

Jako pomůcka při pořizování záznamů rozhovorů byl použit diktafon. Nahrávání respondentových odpovědí napomáhá k plynulosti odpovědí, tazatel se nemusí zdržovat přepisováním a nemusí tak respondenta přerušovat v průběhu odpovědi. Tento způsob v sobě skýtá ještě další přidanou hodnotu, a to jsou prozodické faktory řeči, ze kterých tazatel pozná, zda respondenta téma zajímá, zda na něj chce odpovídat apod.

Předem byl stanoven *scénář* rozhovoru (viz Příloha 1), podle nějž byly kladeny dílčí výzkumné otázky a otázky doplňující. Tento scénář by pouze jakýmsi vodítkem při vedení rozhovoru, dle potřeby do něj byly vkládány i jiné otázky.

4.3 Popis výzkumného prostředí

Pro náš pedagogický výzkum byla zvolena sídlištní základní škola nacházející se v Městské části Praha 11.

Budova školy je zrekonstruovaná, kromě kmenových tříd má i několik odborných učeben – počítačovou, učebnu chemie, dvě tělocvičny, venkovní hřiště; dále nově zrekonstruovanou jídelnu. Pro žáky 1. až 3. tříd je přístupná školní družina s bohatým programem.

Škola je vybavena moderně – počítačové učebny, dataprojektory, interaktivní tabule, speciální pomůcky pro žáky nadané, ale i pro žáky s SPU a tak dále.

Velmi oblíbené je prostředí knihovny, kde si žáci mohou půjčovat knihy nejen na přestávku, ale i domů.

Škola vzdělává žáky v prvním až devátém ročníku, a to podle školního vzdělávacího programu „Škola úspěšného života“.

V běžných třídách jsou integrováni žáci s SPU, kterým je věnována adekvátní péče – ve škole je několik speciálních pedagogů, kroužek logopedie, speciální hodiny náprav apod. Zvláštní program mají také žáci nadaní (ti absolvují hodiny navíc, kde mohou rozvíjet svá nadání). Podpora je věnována i cizincům.

Ve škole je zaměstnáno zhruba 60 pedagogických pracovníků, včetně asistentek pedagogů, vychovatelek školní družiny a lektorů zájmových kroužků. Škola zaměstnává také vozičkáře, který zajišťuje drobnou administrativu, čímž naznačuje kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, účastní se různých seminářů a kurzů zaměřujících se na práci se žáky s SPU.

4.4 Popis výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku proběhl pomocí metody *záměrného (účelového) výběru*. Jedná se o jednu z nejběžnějších metod užívaných v rámci kvalitativního výzkumu. Na základě této metody jsou vybíráni účastníci výzkumu kvůli svým určitým vlastnostem, které jsou pro daný výzkum významné (zásadní). Vybraní jedinci splňují předem zadaná kritéria – určitá vlastnost, stav, a hlavně jsou ochotní šetření se účastnit a spolupracovat (Miovský, 2006).

Prvním kritériem při výběru našeho výzkumného vzorku byl fakt, že vybraní jedinci jsou pedagogickými pracovníky výše zmíněné základní školy. Z celého pedagogického sboru bylo vybráno 10 jedinců. Klíčem pro tento výběr byl fakt, že se musí jednat o 5 asistentů pedagogů a 5 pedagogů, jež mají zkušenosti s pedagogickými asistenty.

Všem vybraným respondentům byl nejprve představen výzkum samotný, jeho cíl, přínos a zejména způsob, jakým dojde k získání dat. Poté byli požádáni o souhlas s pořízením audio nahrávky z jejich rozhovoru. Respondenti byli také upozorněni, že se jedná o zcela anonymní výpovědi, s nimiž bude nakládat pouze tato bakalářská práce v rámci své praktické části.

Jelikož respondenti odpovídali anonymně, byli označeni pouze písmeny a čísly následovně: asistenti pedagogů písmenem „A“ a číslicí (podle toho, kolikátí v pořadí rozhovor poskytovali), to znamená A1, A2, A3, A4, A5; pedagogové byli označeni písmenem „P“ a příslušnou číslicí P1 - P5.

Ačkoliv délka praxe nebyla jedním z kritérií záměrného výběru, níže ji taktéž uvádíme, neboť některé zkušenosti se mohou (více či méně) odvíjet právě od délky praxe.

A1 – asistentka pedagoga bez předchozí pedagogické či asistentské praxe. Delší dobu byla na mateřské dovolené, po níž se jí těžko sháněla práce, proto se rozhodla absolvovat specializační kurz pro asistenty pedagogů.

A2 – žena v důchodovém věku. Bývala učitelka 2. stupně, s aprobací český jazyk-dějepis, se 40letou praxí. Ačkoliv již má nárok na důchod, chtěla i nadále setrvat ve školství a předávat své zkušenosti dál a nejen to, ráda se učí novým věcem, což jí právě toto povolání umožňuje.

A3 – žena s 33letou praxí, taktéž bývala učitelka 2. stupně. Má kladný vztah k dětem a je ráda nápomocná, ale již se necítila na to, aby sama učila, proto se rozhodla pro změnu a již dva roky působí jako asistentka pedagoga v 5. třídě, kde je přiřazena k integrovanému žákovi s Aspergerovým syndromem.

A4 – žena s roční praxí, která vzala místo asistentky pedagoga jako odrazový můstek ve své začínající kariéře.

A5 – muž s 5 letou praxí, který se rozhodl dodělat si magisterské vzdělání, aby se mohl stát učitelem.

Následující tabulka 1 (Tab. 1) uvádí délku praxe a pohlaví respondentů – asistentů.

Tab. 1 *Přehled účastníků šetření: asistenti*

Respondent	Délka praxe	Pohlaví
A1	Bez praxe	žena
A2	40 let	žena
A3	33 let	žena
A4	1 rok	žena
A5	5 let	muž

Zdroj: Autor práce (vlastní šetření), 2017

V tabulce 2 (Tab. 2) uvádíme přehled respondentů – pedagogů, jejich pohlaví a délku pedagogické praxe. Oproti asistentům pedagogů se mezi respondenty nenachází žádný muž, všechny dotazované byly ženy.

P1 – začínající učitelka s 2 a půl letou praxí, která začínala svou kariéru učitelky již při studiu. Tento školní rok spolupracuje s asistentkou pedagoga prvně.

P2 – učitelka s 15letou praxí, s asistentkou spolupracuje již od první třídy, jelikož má své třídě žáka s Aspergerovým syndromem.

P3 – učitelka s 19letou praxí, tento školní rok má u sebe novou asistentku, se kterou je spokojena. Z předešlých let má i negativní zkušenosti s asistenty.

P4 – 26 let praxe, zkušená speciální pedagožka, která zároveň vede kroužek logopedie. Na spolupráci s asistenty je zvyklá, takže s nimi již umí pracovat dle svých představ.

P5 – učitelka v předdůchodovém věku, 35 let praxe. Učení ji stále baví a asistenty pedagogů vidí jako velké plus nejen pro děti, ale i pro sebe.

Tab. 2 Přehled účastníků šetření: pedagogové

Respondent	Délka praxe	Pohlaví
P1	2,5 roku	žena
P2	15 let	žena
P3	19 let	žena
P4	26 let	žena
P5	35 let	žena

Zdroj: Autor práce (vlastní šetření), 2017

5 Interpretace výsledků rozhovoru – výzkumu

V této kapitole interpretujeme výsledky získané z rozhovorů s asistenty pedagogů a s pedagogy samotnými. Jedná se o interpretaci těch vybraných odpovědí, které nám byly nápomocné k dosažení stanoveného cíle naší bakalářské práce. Vybrané a interpretované odpovědi však nelze označit za globálně platné, pouze kooperují s našim výzkumným cílem.

Transkribované odpovědi prošly tzv. selektivním protokolem, tj. přepisujeme pouze ty části odpovědí, které jsou relevantní pro stanovení našeho cíle. V Příloze 2 potom přinášíme (jako ukázkou) přepis jednoho celého rozhovoru.

Interpretace výsledků je prováděna systematicky dle jednotlivých výzkumných otázek. Odpovědi transkribujeme bez paralingvistických aspektů řeči, gramatických úprav apod.

5.1 Očekávání učitelů od asistenta pedagoga po stránce profesní

Jako nejdůležitější předpoklady, kterými by dle učitelů měl asistent pedagoga disponovat, aby svou profesí vykonával „správně“, jsou alespoň minimální orientace v pedagogice, ochota, flexibilita, empatie a kladný vztah k dětem.

V několika případech se objevilo tvrzení, že nejvíce nápomocná činnost pro učitele je administrativní pomoc (kopírování různých úkolů, opravy sešitů a zapisování známek či důležitých údajů). Ovšem pouze za předpokladu, že jiná možnost činnosti není a nebude narušena plynulost a kvalita výuky.

Důležitým faktorem je podle učitelů i asistentova samostatnost a pohotovost v nečekaně nastalých situacích, které by mohly narušit výuku. Jako poslední příklad by měl být soběstačnost při možnosti vést výuku většího počtu žáků, kdy se učitel věnuje zaostávajícímu žákovi či žákům.

P5: „Záleží na složení třídy. Schopnost pracovat samostatně s žákem, dopomocť s udržením pozornosti dětí, dopomocť se zaostávajícím žákům, schopnost pracovat s celou třídou v případě, že vyučující se věnuje zaostávajícímu.“

Proto by měla být práce asistenta dle učitelů věc komplexní a ne pouze jednostranně zaměřená. V návaznosti na plynulosti vyučování a práce v hodině, ovšem s ohledem na

to, zda daný asistent má schopnost pracovat samostatně a dokáže zachovat chladnou hlavu.

P 3: *„Asistent by měl pracovat dle pokynů pedagoga. Asistent do nich pak může zasáhnout, či upravit dle potřeb dítěte.“*

Asistent by jistě neměl měnit, ani zpochybňovat pedagogické postupy, na kterých jsou s učitelem předem domluveny, protože za metodickou správnost zodpovídá právě pedagog.

P4: *„Pedagog je zodpovědný za výuku a třídu jako celek.“*

Největším úskalím práce asistenta pedagoga je podle názoru učitelů finanční ohodnocení práce asistentů. Toto ohodnocení neodpovídá náročnosti tohoto povolání.

P4: *„Práce asistenta je finančně špatně ohodnocena. Práce je náročná jak psychicky, tak i fyzicky. Ale to je vlastně i práce učitele.“*

5.2 Je rozhodující věk asistenta pedagoga?

V otázce věku odpověděli celkem čtyři respondenti, že věk asistenta pro ně není relevantní, mnohem důležitější je pro ně osobnost asistenta samotného, případně délka jeho praxe.

P1: *„Nemyslím si, že věk hraje příliš velkou roli a rozhoduje o kvalitě práce asistenta. Délka praxe roli hraje tak jako všude. Důležitá je však snaha a ochota se učit, spolupracovat.“*

P2: *„Určitě, ale někteří asistenti mají přirozenou auru jistoty a tam věk není to hlavní.“*

V jednom případě byla odpověď kladná – podle respondenta P4 je věk podstatný, neboť se domnívá, že: *„[...] mladý člověk se lépe přizpůsobuje a je víc flexibilní a celkově líp přijímá nové věci.“*

5.3 Je dosažené vzdělání rozhodující pro práci asistentů se žáky s SPU?

Tři respondenti se shodli na faktu, že pro výkon práce asistenta pedagoga je dostačující středoškolské vzdělání a absolvování asistentského kurzu. Respondent P4 zároveň

podotýká, že aby bylo adekvátní požadovat vyšší vzdělání, bylo by nutné zvýšit také finanční ohodnocení asistentů. P4: *„Práce asistenta by musela být lépe placená, aby mohly být zvyšovány požadavky. Pokud má někdo k této práci vztah, za mě mu stačí středoškolské vzdělání plus kurz.“*

Podle respondenta P5 je kurz pro asistenta pedagoga sice nedostačující, na druhou stranu si ale uvědomuje, že ani sebelepší pedagogické vzdělání nezaručí, že bude kvalitním asistentem.

P5: *„Asistentský kurz je nedostačující, pedagogické vzdělávání však nezaručí schopnosti kvalitní práce. Tam záleží na osobnostních předpokladech a schopnosti se učit. Řekla bych, že asistentský kurz, středoškolské vzdělání a osobností předpoklady.“*

Dva respondenti podle svých slov nedokáží posoudit, zda je vzdělání rozhodující.

P1: *„Nedokážu posoudit. Já mám teď paní asistentku, která si vzdělání doplňuje. Ta dřívější paní asistentka byla bez požadovaného vzdělání úplně, ale pracovala kvalitně.“*

5.4 Záleží učitelům na porozumění si se svým asistentem?

Všichni respondenti z řad pedagogů se jednoznačně shodli, že je pro ně porozumění si se svým asistentem i po lidské stránce velmi důležité. Jsou totiž přesvědčeni, že sehraný tandem učitel – asistent zaručí klidné pracovní prostředí, kvalitní výuku, plynulost jednotlivých kroků apod. Důležitá je pro ně i podpora asistenta při komunikaci s rodiči.

P2: *„Rozhodně! Padly jsme si obě do oka, jsme na stejné vlně.“*

P3: *„Myslím, že je to velmi důležité. Asistent i pedagog by se měli svým způsobem nějak doplňovat. Vytvářet harmonické a klidné prostředí ve třídě.“*

5.5 Očekávání asistentů od povolání asistent pedagoga

Všichni asistenti uvedli, že je jejich zaměstnání naplňuje a mají pocit užitečného elementu ve třídě. Svě postavení si ve třídě považují za partnerské a nápomocné.

A3: *„Žáci ocení pomoc a radu, ale zároveň uznávají autoritu asistenta. Učitel mě bere spíš jako „partnera“ než jako někoho, koho by měl úkolovat.“*

Co se týká příprav na vyučování, není pro dotazované asistenty problém vytvořit si přípravy vlastní, ale pro kvalitnější kooperaci jsou ve většině raději, pokud si učitel přípravy dělá sám a některé kroky pak s asistentem konzultuje.

A2: *„Pracuji v hodině, kterou vede učitelka. Svěřuje mně úkoly, abych pokračovala, dala úkoly, pokračovala. Mám dost zkušeností, takže jsem zatím nebyla zaskočena.“*

Za největší úskalí své profese považují asistenti počet žáků ve třídě, poté vztah rodičů k problémům jejich dítěte (často se rodiče chtějí zbavit břemena odpovědnosti a vše přenechat na odpovědnosti učitele a asistenta). V tom se odráží i samotná motivace žáka, kde ani on sám nevidí podporu a zázemí v rodině, nemá tendenci vyvíjet minimální snahu.

A5: *„Větší podporu rodičů vůči pedagogům a tím i vůči asistentům. Pokud budou rodiče stát proti vyučujícím, práce pedagogického týmu přijde velmi často nazmar.“*

V jedné z odpovědí jsme se setkali s názorem, že možným úskalím může být pohled ostatních pedagogů na asistenty.

A1: *„Změnila bych pohled ostatních pedagogů na asistenty. My jim přece necheme radit, jak mají učit nebo je kontrolovat, ale naopak, pod jejich vedením jim chceme pomoci.“*

Finanční ohodnocení je u asistentů bráno jako velmi delikátní a ožehavé téma. Asistenti, kteří začínají svojí pedagogickou praxi, nemají s finančním hodnocením velké problémy, ovšem s přibývajícimi zkušenostmi a pracovním nasazením, se objevují názory a myšlenky, že je naopak finanční stránka neadekvátně či velmi finančně podhodnocena, než jak by tomu mělo být.

A3: *„Jak se to vezme. Pro začínajícího mladého člověka, který může získat praxi, asi ano. Jinak by to mohlo být lepší.“*

A4: *„Rozhodně ne, velmi finančně podhodnoceno.“*

Velmi potěšující je fakt, že i přes možná úskalí a nedostatečné finanční ohodnocení dokáží asistenti pedagogů na své profesi najít i výhody.

A3: *„Že si člověk může zopakovat věci ze základky, které už za léta zapomněl. Navíc se může soustředit jen na jednoho žáka a plně se mu věnovat, zajišťovat mu veškeré*

potřeby vyplývající z jeho postižení a není to na úkor učitele. Ten se může zas plně věnovat svým žákům.“

A4: *„Sama práce s dětmi je výhodou, jsem tak víc tolerantní ke svým dětem. Navíc někdy jsou to s dětmi opravdu zážitky (úsměv).“*

5.6 Rozhoduje asistentovo dosažené vzdělání o jeho schopnostech?

V tomto bodě se sešly dva odlišné názory – na jedné straně mladí lidé, kteří mají pedagogickou dráhu teprve na samém počátku, na straně druhé asistenti, kteří jsou zároveň zasloužilými pedagogy s letitou praxí (nejen v profesi asistentů pedagogů).

V případě mladých lidí, je chtíč po další formě vzdělávání spojen s možností dále rozvíjet svou pedagogickou činnost s tím, že jednou sami dosáhnou postu učitele či jiné důstojnější či finančně lépe ohodnocené profese v pedagogice. Berou práci asistenta jako odrazový můstek, kde jako naprostí laici mohou načerpat první zkušenosti a poznat, co opravdu obnáší pedagogická profese. Pro některé je to nejlepší příprava na vytvoření prvních pedagogických postupů a bariér. Najdou se však i tací asistenti, jimž tato zkušenost vzala touhu stát se učitelem.

A2: *„Mám 40letou praxi jako učitelka českého jazyka a dějepisu. Jsem v důchodovém věku a přemýšlela jsem, jak a kde bych mohla uplatnit své zkušenosti a kde být ještě užitečná. Dostala jsem nabídku a využila jsem jí. Pracuji jako asistentka pedagoga pro druhé třídy.“*

Výše uvádíme, že co se týká vzdělání asistentů, ideální model podle pedagogů je, pokud mají asistenti středoškolské vzdělání a asistentův kurz, nezmiňují se však o nutnosti mít středoškolské vzdělání pedagogického směru, ale zejména o osobnostních předpokladech. Mezi našimi respondenty z řad asistentů pedagogů se našli dva, kteří se neabsolvovali střední školu s pedagogickým zaměřením.

A3: *„Nejsem vystudovaný pedagog, ale teď studuju střední pedagogickou školu. Mám třicet dva let praxi soukromého pedagoga jak na střední škole, tak i na vysoké. Absolvovala jsem kurz pedagoga, různé semináře, mám asistenční kurz v rozsahu 150 hodin. Na této škole působím již desátým rokem.“*

A4: *„Ne, jsem původně zdravotní sestra.“*

5.7 Úloha asistentů při skupinové integraci žáků s SPU

Všichni dotazovaní asistenti se shodují, že nejlepší a nejosvědčenější formou je individuální přístup. Jako nejčastější forma možné podpory je uváděna schopnost motivovat každého žáka s SPU, ale i žáky ostatní, aby se necítili „odstrčení“.

Asistenti však shledávají důležitost své role i v dalších ohledech: často poskytují svou přítomností žákovi pocit bezpečí. Žáci se specifickými poruchami učení často pochybují o svých schopnostech, jsou k sobě velmi kritičtí, nevěří se, že dokáží to, co jejich spolužáci. Tento pocit bezpečí jde jistě ruku v ruce s trpělivostí, kterou asistenti musí disponovat. Pokud je totiž asistent dostatečně trpělivý a ohleduplný, chválí ho za sebemenší úspěchy, poskytuje žákovi mnohem víc než pocit bezpečí. Pokud se totiž žák cítí spokojený sám se sebou, podává mnohem lepší výkon a na ně se i soustředí, nevyrušuje tak ve výuce ostatní spolužáky.

A2: „*Motivace, zabezpečení klidu, jistota, že učivo pomalu zvládne. Hodina může pokračovat, aniž by jí žák nějakým způsobem narušoval. [...]*“

A4: „*Určitě psychická podpora, využívání pomůcek, dodávání trpělivosti a snahy pro zlepšení.*“

Pro žáky s SPU je podle asistentů velkou výhodou, pokud mají možnost při ztrátě koncentrace na chvíli přerušit činnost, uvolnit se, načerpat další síly a postupně se opět zaktivizovat a pokračovat ve výuce. A2: *[...] Může si odpočinout, projít se či jinou formou změnit prostředí.*“

Prostředí školy, vybavení učeben nejen pomůckami k výuce, ale i dalšími relaxačními pomůckami je zřejmě velmi důležité. Jeden z asistentů ve své odpovědi zmínil, že považuje prostředí školy, ve které žákovi s SPU asistuje, za dobré: „*Naše škola je dobře vybavena, si myslím. Je možné, že pokud by někde nebylo dostatečné vybavení, tak by mohl být problém. Je potřeba si hlídat granty a vyhledávat různé možnosti, jak získat maximální možné prostředky*“ (A3).

Svoji nápomocnost vidí asistenti také v tom, že často dovysvětlují učivo, upozorňují žáky na chyby v zápise, které by se pak mohl špatně naučit, snaží se, aby

žáci udrželi pozornost, dokázali lépe vyhodnotit nejen své možnosti, ale i potenciální problémy.

A5: „Upozorňování na chyby v zápisech, doplňování - mohl by se to pak naučit s chybami. Při povysvětlení nepochopeného učiva a procvičování látky, která dělá větší obtíže.“

A3: „Vysvětlování nové látky, aby jí dobře pochopil a zažil si jí. Víc používat různých názorných pomůcek pro lepší pochopení. Také zápisky například kdy si žák nestihne vše zapsat. Často s ním také opakuju a také aby se dobře zařadil do kolektivu ostatních dětí.“

6 Závěr šetření

Analýza námi získaných dat ukázala na, dle našeho názoru, velmi vzácnou shodu v názorech, a to nejen asistentů samotných, ale také pedagogů, jimž asistují. Dá se říci, že jednotlivé odpovědi se doplňovaly nebo blíže upřesňovaly, což pro naše výzkumné šetření bylo velmi výhodné. Tato shoda může svědčit o několika faktech: asistenti a pedagogové jsou sehranými týmy, což zajisté napomáhá kvalitě výuky; jak asistenti, tak i pedagogové jsou dobře obeznámeni s možnými úskalími asistentské profese a v rámci svého pracovního nasazení se jim snaží vyhnout; námi vybraní respondenti jsou odborníky na svém místě a ke své profesi a k žákům přistupují velmi profesionálně.

Vybraný vzorek se ukázal jako naprosto dostačující pro dosažení našeho cíle, získali jsme dostatek kvalitních odpovědí. S ohledem na náš výzkumný cíl, můžeme stanovit následující tvrzení:

- hlavní roli v práci asistenta pedagoga se žáky s SPU hrají jeho osobnostní předpoklady pro práci s dětmi (tedy i kladný vztah k nim, jistá míra empatie, trpělivost, ale i přirozená autorita), přičemž vzdělání není primárním ukazatelem asistentových schopností pro výkon této profese;
- asistenti pedagogů jsou považováni za právoplatné pedagogické pracovníky, jsou zcela kompetentní pro práci s dětmi, často jsou nápomocni nejen u žáků s SPU, avšak za metodickou správnost výuky zodpovídá pedagog, s čímž asistenti naprosto souhlasí;
- pokud asistent pedagoga a učitel kooperují, rozumí si i po lidské stránce, nastolují ve třídě vhodné klima pro práci;
- největšími úskalími v práci asistentů pedagogů je zejména finanční ohodnocení, které je podle obou skupin respondentů zcela neadekvátní;
- možným úskalím profese asistentů pedagogů při práci s žáky s SPU může být i neochota rodičů spolupracovat či zcela ponechat veškerou odpovědnost na pedagogických pracovnících.

Došli jsme tak k závěru, že zákonem stanovené požadavky na asistenty pedagogů stanovené v rámci části teoretické, se shodují s praxí (tedy s naší částí praktickou).

Některými svými odpověďmi potvrdili asistenti pedagogů naše teoretická tvrzení o důležitosti příjemného prostředí školy – nejen uvnitř, ale i mimo ni. Uvnitř by měla škola žákovi nabízet možnosti využívat různorodé materiály a pomůcky, a to nejen v rámci výuky, ale právě i o přestávkách či během relaxačních chvil, které často žáci s SPU vyžadují. Mimo školu je jistě důležité okolí, respektive prostředí školy, kde mohou žáci trávit svůj volný čas po vyučování, přitom mohou být i nadále v přímé interakci se svými spolužáky či jinými žáky školy.

Veškeré podpůrné pomůcky a celkově udržování školy ve vysokém standardu je finančně velmi náročné, ovšem jak jeden z respondentů správně podotkl, je důležité, aby se ředitel školy zajímal o možnosti, jak zvyšovat finanční rozpočet školy – pomocí grantů, čerpáním evropských dotací, příspěvky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy atd.

Co se týká vzdělání, převládá u pedagogů názor, že stěžejní pro vykonávání práce asistenta pedagoga není ani tak vzdělání samotné, ale zejména asistentův vztah k dětem a osobnostní předpoklady. Za ideální model považují středoškolské vzdělání a absolvování kurzu asistenta pedagoga.

Jelikož se mezi asistenty objevilo několik respondentů s dlouholetou pedagogickou praxí i na pozici učitele, považují vzdělání pedagogického směru jako výhodu. Ti respondenti, kteří nemají vzdělání pedagogického směru, mají vzdělání středoškolské a dodělávají si kurz asistenta pedagoga, případně jej již absolvovali. Shodně tento postup považují za správný. Mezi odpověďmi jsme našli i respondenta, který by si rád prohloubil své pedagogické vzdělání, ačkoliv již kurz pro asistenty pedagogů absolvoval.

Domnívali jsme se, že se setkáme ve větší míře s nespokojenými pedagogickými pracovníky, bylo tomu však naopak, což je pro nás překvapující (v kladném slova smyslu). Opak, který se stal v našem případě pravdou, však ukazuje na velmi dobrou úroveň spolupráce asistentů s pedagogy, ale i se žáky s SPU. Zajisté v tom hraje velkou roli i velká podpora vedení školy, která nejen asistentům, ale i pedagogům umožňuje další vzdělávání dle jejich požadavků, zprostředkovává spolupráci s dalšími

specializovanými školskými zařízeními, v neposlední řadě je odměňuje finančně, pokud je to v možnostech školy.

Ačkoliv v rámci našeho výzkumného šetření nebyla explicitně položena otázka o tom, jaký potenciál vidí respondenti v inkluzivním vzdělávání, ze shromážděných odpovědí se můžeme domnívat, že pro pedagogické pracovníky, kteří se s inkluzí setkávají v první řadě, není tento druh vzdělávání překážkou; jsou dokonce ochotni stále se učit novým věcem a přinášet do svých hodin stále nové a nové nápady, využívají různorodé metody a hledají způsoby, jak postavení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol co nejvíce ulehčit.

7 Závěr

Koncepce inkluzivního vzdělávání, jež je v systému českého školství s velkým úsilím rozvíjena ukazuje na fakt, že není v možnostech učitelů, aby poskytovali svým žákům kvalitní výuku a zároveň se starali o individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z možností, jak jim jejich (již tak náročnou) práci ulehčit, je asistent pedagoga, tedy další pedagogický pracovník, který pomáhá nejen těmto žákům na cestě při překonávání jistých překážek, dbá na jejich individuální potřeby, ale spolupracuje také s pedagogem samotným, čímž dopomáhá k zachování plynulosti a kvalitě výuky.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit a popsat hlavní role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga při skupinové integraci žáků s poruchami učení, a zjistit, zda se teorie dá považovat směrodatnou i pro praktické využití.

Tato bakalářská práce nejprve představila část teoretickou, ve které představila s pomocí odborné literatury vybrané pojmy ze speciální pedagogiky, zvláště poté vymezila pojem „asistent pedagoga“, jenž blíže představila v jednotlivých podkapitolách zabývajících se nejprve legislativní úpravou, dále kvalifikačními a osobnostními předpoklady pro výkon této profese a v neposlední řadě zmínila platové ohodnocení asistentů. V další kapitole teoretické části jsme poskytli vhled do problematiky integrace a inkluze, a to nejen v rámci českého školského systému, ale i s ohledem na zahraniční zkušenosti. Konkretizovali jsme zákony a vyhlášky, které danou problematiku ukotvují v legislativě České republiky. V závěrečné podkapitole jsme klasifikovali funkci pedagoga při integraci. Celá teoretická část se stala oporou pro část praktickou.

V části praktické nejprve shrnujeme formální stránku našeho výzkumu – tedy metodologii výzkumného šetření, stanovené výzkumné otázky a cíle, metodu sběru dat, popis výzkumného prostředí a vzorku. Další kapitolou přecházíme k interpretaci získaných dat.

Data byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů (polostrukturovaných interview) s asistenty pedagogů a s pedagogy, kteří v současné době buď asistenta mají, nebo měli v minulosti a mají tedy s prací s asistenty zkušenosti.

Vybrána byla běžná základní škola sídlištního typu nacházející se v Městské části Prahy 11. Rozhovory byly nahrávány na diktafon. Transkripce jednotlivých odpovědí odpovídá těm vybraným částem, které korespondují s výzkumným cílem této bakalářské práce. Uvádí se vždy shrnutí výzkumného cíle, co bylo z odpovědí zjištěno, kolik respondentů s danými tvrzeními souhlasí, kolik z nich má jiný názor. Tato tvrzení jsou vždy dokládána vybranými citacemi.

Celé výzkumné šetření shrnujeme v samostatném závěru šetření, kde zároveň konstatujeme, ve kterých bodech se propojila praxe samotná s teoretickými poznatky.

To, že se naší práci podařilo propojit teorii klasifikovanou právními normami s praxí, považujeme za velmi přínosné.

Seznam použitých zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

1. KROUPOVÁ, Kateřina et al. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
2. MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie: metodologický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 1. vyd. ISBN 80-210-3802-0.
3. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
4. PARDEL, Tomáš. *Písaná reč, jej vyvin a poruchy u detí*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966, 224 s.
5. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 272 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
6. PRŮCHA, Jan ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
7. RENOTIÉROVÁ, Marie; LUDVÍKOVÁ, Libuše et al. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
8. ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
9. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2011. 315 s. ISBN 978-80-7080-690-6.
10. VALENTA, Milan et al. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
11. VALIŠOVÁ, Alena; BUREŠ, Miroslav. *Výchova k práci s informacemi a informačními prameny*. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. (2. vydání, s. 213-225). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
12. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2003. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.
13. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. AION CS, s.r.o. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* In *Zákony pro lidi.cz*. [online]. 2010-2017 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p33>.
2. BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova; Katedra pedagogiky, 2014. 64 s. ISBN 978-80-7290-646-8. [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/05_blazkova.pdf.
3. KEŽOVSKÁ, Markéta et al. *Příklady dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání v reflexi účastníků zahraničních stáží* [online]. 2007-2013, [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://inkluze.ujep.cz/files/priklady-dobre-praxe-oblasti-realizace-inkluzivniho-vzdelavani-reflexi-ucastniku-zahranicnich-stazi.pdf>.
4. MINISTERTSVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* [online]. 2004, [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>.
5. MINISTERTSVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 103/2014 Sb.* [online]. 2014 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/492/>.
6. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. In: *Co se rozumí pojmem speciální vzdělávací potřeby* [online]. 2008 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>.
7. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami* [online]. 2011-2017 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>.
8. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga* [online]. 2011-2017 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Methodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf.
9. NOVÁ ŠKOLA, o.p.s. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [online]. 2013 [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>.

10. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. In RVP. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [cit. 2017-03-01].
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluze.html/>.
11. STRAUUS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. [online]. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1421/jaro2014/ETBA20/um/40653050/Strauss_Corbinova_Zaklady_kvalitativniho_vyzkumu.pdf.
12. ŠANCE DĚTEM. In *Ministryně školství pro Šanci Dětem: Inkluze už je na řadě škol praxí*. [online]. 2016 [cit. 2017-03-01].
Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/o-cem-se-mluvi/ministryne-skolstvi-pro-sanci-detem-inkluze-uz-je-na-rade-skol-praxi-2146.shtml?gclid=CNCu1cratdICFU1fGQodmgECqg>
13. ŠANCE DĚTEM. In *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. [online]. 2016 [cit. 2017-03-01].
Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>.
14. ŠEDÝ, Jiří. In: *Společné vzdělávání je přirozená věc: Jiří Šedý*. [online]. 2016 [cit. 2017-03-01].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/spolecne-vzdelavani-je-prirozena-vec-j-sedy?highlightWords=ji%C5%99%C3%AD+%C5%A1ed%C3%BD>.

Seznam zkratk

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

NÚOV – Národní výbor odborného vzdělávání

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka dysgrafie 18

Obrázek 2: Ukázka dysortografie 19

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled účastníků šetření: asistenti 38

Tabulka 2: Přehled účastníků šetření: pedagogové 39

Seznam příloh

Příloha A - Scénář polostrukturovaného rozhovoru	I
Příloha B - Ukázka rozhovoru s respondentkou A5	IV

Příloha A - Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Úvod

Tento rozhovor je součástí výzkumu, jenž si klade za cíl následující: „Vyzkoumat, jaké jsou problémy v práci asistenta při skupinové integraci žáků s SPU.“ Kladením dílčích otázek asistentům pedagogů, ale i samotným pedagogům budeme zjišťovat, jaká úskalí může práce asistenta pedagoga skýtat, respektive s jakými pozitivy či negativy mohou asistenti pedagogů počítat (ve vztahu s pedagogem, ale i ve vztahu k dětem s SPU). Jaké úkoly jsou asistentům svěřovány. Jaké jsou dispoziční předpoklady pro vykonávání práce asistenta pedagoga – v tomto ohledu nás bude zajímat zejména názor pedagogů na to, zda o dobrém asistentovi rozhoduje některé z těchto kritérií: pohlaví, věk, vzdělání, praxe.

Všichni respondenti budou předem obeznámeni s dobrovolností zúčastnit se rozhovorů, přičemž tím souhlasí i se zaznamenáváním rozhovoru na diktafon. Nahrávání slouží čistě pro účel sběru dat.

Rozhovory budou zcela anonymní, respondenti nebudou sdělovat žádné osobní údaje, na jejichž základě by mohli být identifikováni.

Dílčí výzkumné otázky pro pedagogy:

Dílčí výzkumná otázka (DVO) 1: Co očekáváte od asistenta pedagoga po profesní stránce?

- Jaká jsou podle Vás nejdůležitější předpoklady pro výkon asistenta při práci s dětmi s SPU?
- Která asistentská činnost je pro Vás nejvíce nápomocná?
- Chcete, aby se asistent věnoval pouze práci s dětmi, nebo ho žádáte i o jiný druh práce (například kopírování, stříhání, shánění pomůcek apod.)?
- Požadujete po asistentovi, aby si dělal přípravy sám, nebo mu je předkládáte, protože sami si je uděláte nejlépe?
- V čem by se měly lišit kompetence asistenta pedagoga a pedagoga samotného?

- Má podle Vás práce asistenta pedagoga u žáků s SPU nějaká úskalí, která by měla být odstraněna?

DVO 2: Nakolik rozhoduje o kvalitě práce asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho věk?

- Je kromě věku rozhodující i délka praxe?

DVO 3: Do jaké míry rozhoduje o kvalitě asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho dosažené vzdělání?

Je podle Vás dostačující současné vzdělávání asistentů – asistentský kurz, nebo by měli všichni asistenti mít alespoň bakalářské vzdělání pedagogického zaměření?

DVO 4: Je pro Vás důležité, abyste si s asistentem rozuměli i po lidské stránce?

Dílní výzkumné otázky pro asistenty pedagogů:

DVO 5: Co od práce asistenta pedagoga očekáváte?

- Naplňuje Vás toto zaměstnání? Máte pocit, že jste užiteční?
- Domníváte se, že je Vaše postavení ve třídě dobré?
- Připravujete si přípravy osobně, nebo Vám je pedagog předkládá?
- Kterou variantu z předchozí otázky preferujete?
- Jaké jsou podle Vás výhody práce asistenta pedagoga?
- Našli byste úskalí této práce? Co byste rádi změnili?
- Považujete finanční ohodnocení za adekvátní vykonávané činnosti

DVO 6: Do jaké míry rozhoduje o kvalitě asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho dosažené vzdělání?

- Jaké je Vaše vzdělání pedagogického směru, nebo jste absolvovali kurz pro asistenty pedagogů?
- Odpověď kurz: Domníváte se, že je Vaše vzdělání pro vykonávání práce asistenta u žáků s SPU dostatečné?

- Přemýšleli jste o tom, že byste si dodělali vzdělání pedagogického směru, protože se domníváte, že by Vám bylo více nápomocné při práci se žáky s SPU?

DVO 7: Jaká je Vaše úloha při skupinové integraci žáků s SPU?

- Jaké formy při práci se žáky s SPU využíváte? Které se Vám osvědčily nejvíce?
- Jakým způsobem může asistent pedagoga podporovat žáky s SPU?
- V čem jste nejčastěji žákům s SPU nápomocní?

Závěr:

Na konci našeho rozhovoru dáme prostor pro respondentovy případné dotazy, návrhy, prostor pro doplnění některé z otázek či další poznámky z jeho strany.

Poděkování

Informování o způsobu analýzy a nabídnutí seznámení s výsledky.

Poděkování a rozloučení se.

Příloha B - Ukázka rozhovoru s respondentkou A5

DVO 5: Co od práce asistenta pedagoga očekáváte?

- Naplňuje Vás toto zaměstnání? Máte pocit, že jste užiteční?

„Určitě.“

- Domníváte se, že je Vaše postavení ve třídě dobré?

„Snažím se, aby mě děti „braly“, abych jim nenásilně pomohla pochopit látku, aby mohly pracovat se třídou a byly chváleny.“

- Připravujete si přípravy osobně, nebo Vám je pedagog předkládá?

„Pracuji v hodině, kterou vede učitelka. Svěřují mně úkoly, abych pokračovala, dala úkoly, vysvětlovala. Mám dost zkušeností, takže jsem zatím nebyla zaskočena.“

- Kterou variantu z předchozí otázky preferujete?

„Jsem pro změny, okolí vyhovuje.“

- Jaké jsou podle Vás výhody práce asistenta pedagoga?

„Mohu se uplatnit, vymýšlím způsoby, jak děti motivovat, zklidnit a tak.“

- Našli byste úskalí této práce? Co byste rádi změnili?

„Určitě. Vyšší počet žáků ve třídě, přes třicet dětí. Rodiny žáků dostatečně nespolupracující, zbavují se odpovědnosti. Motivace samotného žáka je taky nulová. Únava. Na druhém stupni se ocitá na „okraji“ třídy, je vyřazován z kolektivu.“

- Považujete finanční ohodnocení za adekvátní vykonávané činnosti?

„Očekávám vyšší ohodnocení.“

DVO 6: Do jaké míry rozhoduje o kvalitě asistenta pedagoga u žáků s SPU jeho dosažené vzdělání?

- Jaké je Vaše vzdělání pedagogického směru, nebo jste absolvovali kurz pro asistenty pedagogů?

„Mám 40 letou praxi jako učitelka ČJ-D. Jsem v důchodovém věku a přemýšlela jsem, jako a kde bych mohla uplatnit své zkušenosti a kde být ještě užitečná. Dostala jsem nabídku a využila jsem ji. Pracuji jako asistentka pro 3 druhé třídy.“

- Odpověď kurz: Domníváte se, že je Vaše vzdělání pro vykonávání práce asistenta u žáků s SPU dostatečné?

„Domnívám se, že jsem prošla mnoha specializačními studii. Musím přiznat, že je pořád co objevovat. Civilizační změny organismu a způsob výchovy, jednání rodičů ovlivňují potomky a tím se mění způsoby vzdělávání žáků.“

- Přemýšleli jste o tom, že byste si dodělali vzdělání pedagogického směru, protože se domníváte, že by Vám bylo více nápomocné při práci se žáky s SPU?

„Doplním si ho, protože musím mít kurz pro asistenta pedagoga, abych mohla být hodnocena v dané platové třídě.“

DVO 6: Jaká je Vaše úloha při skupinové integraci žáků s SPU?

- Jaké formy při práci se žáky s SPU využíváte? Které se Vám osvědčily nejvíce?

„Nemáme.“

- Jakým způsobem může asistent pedagoga podporovat žáky s SPU?

„Motivace, zabezpečení klidu, jistota, že učivo pomalu zvládne. Hodina může pokračovat, aniž by jí žák zdržoval, může si odpočinout, projít se, změnit prostředí (hluk, teplo).“

- V čem jste nejčastěji žákům s SPU nápomocní?

„Vysvětlovat, trpělivě pozorovat, co jim nejde, v čem je nebo vidí problém. Co je ovlivňuje z průběhu hodiny (vzruchy, soused, vlastní myšlenky).“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jiří Lanc

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství (Bc. SPPGV)

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Úloha asistenta pedagoga při skupinové integraci žáků s poruchami učení

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 13

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 14

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.