

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Podolínská, DiS.

**Podpůrná opatření se zaměřením na asistenta
pedagoga a jeho roli ve třídě**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

Michaela Podolínková

Poděkování

Děkuji panu Prof. PaedDr. Milanovi Valentovi, Ph.D. za vedení diplomové práce a věcné rady. Mé poděkování také patří všem respondentům, kteří mi poskytli odpovědi v rámci dotazníkového šetření, a též asistentům pedagoga, kteří se svým názorem podíleli na této práci.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou podpůrných opatření na běžných školách, se zaměřením na asistenta pedagoga a jeho roli v třídním kolektivu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče žáků, a to jak intaktních, tak se speciálními vzdělávacími potřebami, nahlíží na pozici asistenta pedagoga. Zda vědí jaká je náplň práce asistenta pedagoga a jestli by případně uvítali více informací o této problematice. V teoretické části jsou definovány základní pojmy spojené s tématem. Dále jsou zde uvedeni žáci s potřebou podpůrných opatření, charakteristika jednotlivých podpůrných opatření, činnost školských poradenských zařízení a v neposlední řadě informace týkající se asistenta pedagoga a jeho role v třídním kolektivu. Praktická část je realizována kvantitativním výzkumem, pomocí dotazníkového šetření, analýzou a interpretací výsledků.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, podpůrná opatření, oblasti podpory, třídní kolektiv, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Annotation

The final work focuses on a topic Support measures with focus on the teacher's assistant and his role in the class team. The aim of the research was to find the opinion of pupil's parents, both intact and with special educational needs, as a teacher's assistant. If they know what is the job of the teacher's assistant and if they would like more informations on this issue. The final work is divided into two parts. The theoretical part describes basics concepts connected with the issue. Also there are mentioned pupils who need support measures, characteristics of support measures, the activities of school counseling facilities and information connected with the teacher's assistant and his role in the class team. The practical part is realized by quantitative research using a questionnaire survey, analysis and interpretation of the results.

Keywords

Teacher's Assistant, Support Measures, Support Area, Class Team, Students with Special Education Needs

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TERMINOLOGIE	9
2 ŽÁCI S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	12
2.1 Žáci se zdravotním postižením	12
2.1.1 Mentální postižení	12
2.1.2 Tělesné postižení	15
2.1.3 Zrakové postižení	15
2.1.4 Sluchové postižení	16
2.1.5 Narušená komunikační schopnost.....	17
2.1.6 Pervazivní vývojové poruchy.....	18
2.1.7 Kombinace různých postižení	19
2.2 Žáci dlouhodobě nemocní, s poruchami učení, s poruchami chování.....	20
2.2.1 Specifické poruchy učení	20
2.2.2 Poruchy chování.....	21
2.3 Žáci z nepodnětného sociálního prostředí	23
2.3.1 Sociální znevýhodnění	23
2.3.2 Syndrom CAN.....	23
2.3.3 Žáci ze sociálně vyloučených lokalit	24
2.4 Žáci s odlišným mateřským jazykem	25
2.5 Mimořádně nadaní žáci	25
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	27
3.1 Legislativní zakotvení.....	27
3.2 Principy a zásady	27
3.3 Oblasti podpory	28
3.4 1. stupeň PO.....	30
3.5 2. – 5. stupeň PO.....	32
3.6 Rozdíly ve stupních PO	34
4 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	35

4.1	Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	35
4.2	Speciálně pedagogická centra (SPC).....	36
5	ASISTENT PEDAGOGA	38
5.1	Vznik profese asistent pedagoga	38
5.2	Kvalifikace asistenta pedagoga	38
5.3	Činnost asistenta pedagoga.....	39
6	PRÁCE V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU.....	42
6.1	Vliv asistenta pedagoga na klima třídy.....	43
	PRAKTICKÁ ČÁST	44
7	TEORIE VÝZKUMU	44
7.1	Výzkumný problém	44
7.2	Cíle výzkumu.....	44
7.3	Hypotézy.....	44
7.4	Zdůvodnění výzkumu	45
7.5	Charakteristika výzkumného vzorku	45
7.6	Metody výzkumu.....	46
7.7	Časová organizace výzkumu	46
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	47
9	SHRNUTÍ VÝZKUMU	73
10	ROZHOVORY S ASISTENTY PEDAGOGA	75
	ZÁVĚR.....	84
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	85
	SEZNAM ZKRATEK	88
	SEZNAM GRAFŮ.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

V současné době, kdy mají všichni žáci právo vzdělávat se především v běžné škole, je velmi rozšířena individuální integrace a s ní i potřeba podpůrných opatření, včetně zřizování pozic asistenta pedagoga. Z tohoto důvodu se autorka domnívá, že je téma práce velice aktuální a je nutné se jím hlouběji zabývat.

V první kapitole jsou teoreticky vymezeny důležité pojmy, dále práce obsahuje výčet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají nárok na podpůrná opatření. Následně se dostává k hlavnímu tématu, čímž jsou podpůrná opatření prvního až pátého stupně, jejich legislativní vymezení a na základě čeho mohou být poskytovány. Další důležitou součástí je kapitola vymezující pozici asistenta pedagoga a jeho vliv na třídní kolektiv.

Cílem práce a tedy i výzkumu je zkoumat názor a náhled rodičů, jak dětí intaktních, tak dětí s podpůrným opatřením, na pozici asistenta pedagoga v běžných školách a zjistit, zda rodiče žáků na běžných základních školách vědí, jaká je náplň asistenta pedagoga. A případně, jestli by uvítali více informací o této pozici. Pro výzkum jsou stanoveny tři statistické hypotézy.

Výzkum je realizován dotazníkovým šetřením, kterého se zúčastní respondenti, jejichž dítě dochází do běžné školy.

V závěru práce jsou uvedeny rozhovory s asistenty pedagoga, kteří popisují náplň své práce, své zkušenosti a názory. Autorka se domnívá, že je vhodné do práce zařadit též praktický náhled na tuto pozici.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGIE

Alternativní a augmentativní komunikace

Jedná se o způsob dorozumívání se, který buď nahrazuje (alternativní), nebo rozšiřuje (augmentativní) běžnou řečovou komunikaci. Jsou to například pohyby či gesta, obrázky, fotky, dotykové dorozumívací systémy, apod. (Slowík, 2016).

Dle Katalogu podpůrných opatření jde o komunikační soustavu, která podporuje, nahrazuje či doplňuje slovní komunikaci, a to například pomocí obrázků. Alternativní a augmentativní komunikace je využívána při komunikaci s osobami s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností či mentální retardací. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2020-03-08).

Asistent pedagoga (AP)

Asistent pedagoga je definován jako pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy, popř. školského zařízení. Působí ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. AP je podpůrnou službou, která daným žákům umožňuje kvalitnější vzdělávání a následně lepší uplatnění se na trhu práce. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Individuální vzdělávací plán (IVP)

IVP je jeden z nejdůležitějších nástrojů, který je používán při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny zúčastněné strany (rodina, škola, odborníci) uzavírají dohodu, ve které je stanoveno, jak má vzdělávání daného jedince vypadat. (Kendíková, 2016).

Vzdělávání dle IVP povoluje ředitel školy po výslovném doporučení školského poradenského zařízení, které je uvedeno v posudku. Individuální vzdělávací plán sestavuje daná škola a vždy je vypracován na jeden školní rok. Pevná pravidla stanovuje vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vychází se z několika důležitých podkladů, a to ze školního vzdělávacího programu dané školy, ze závěrů vyšetření ve školském

poradenském zařízení a z vyjádření zákonného zástupce žáka, popř. z vyjádření zletilého žáka. Nejedná se o neměnný dokument, lze ho v průběhu roku revidovat a doplňovat dle aktuálních potřeb žáka. Školské poradenské zařízení dvakrát ročně vyhodnocuje plnění a účinnost IVP. (Kendíková, 2016). Dle aktuálního znění vyhlášky, školské poradenské zařízení zpravidla IVP nedoporučuje. Pouze v případech, kdy nejsou všechny informace podstatné pro vzdělávání, uvedeny v doporučení školského poradenského zařízení.

Inkluzivní vzdělávání

Tento termín vyjadřuje přesvědčení o vzdělávání všech žáků společně s jejich vrstevníky, a to ve školách v místě jejich bydliště.

Ve výuce by měla být rozmanitost, vzájemný respekt, porozumění a prostor pro navazování přátelství. Cílem je, aby byla škola přizpůsobena potřebám dítěte a současně z této situace profitovaly obě strany. (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Podpůrná opatření (PO)

Představují podporu pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání, a to v mateřské, základní či na střední škole. Jejich využití je v běžných školách, i ve školách, které jsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Více v kapitole č. 3.

Kendíková (2016) uvádí rozdíl mezi vyrovnávacími a podpůrnými opatřeními: V rámci vyrovnávacích opatření je využíváno pedagogických a speciálněpedagogických metod, které odpovídají potřebám každého žáka. Řadí sem individuální podporu, využívání poradenských služeb, realizace individuálního vzdělávacího plánu i služby asistenta pedagoga. Zatímco podpůrná opatření využívají speciální metody, postupy a formy, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, didaktické materiály, aj. Řadí sem například nižší počet žáků ve třídě, jinou úpravu organizace vzdělávání.

Pro účely této práce bude využíván souhrnný název „Podpůrná opatření“.

Rámcově vzdělávací programy (RVP)

RVP stanovuje závazný rámec, který je obecně platný pro všechny školy, všech oborů (předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání), při tvorbě školního vzdělávacího programu. Tyto programy byly do vzdělávání zavedeny školským

zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Stanovuje především cíle, formy, délku a obsah vzdělávání a dále také podmínky pro vzdělávání žáků a studentů se SVP.

(Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2019-09-24).

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. definoval dítě, žáka a studenta se SVP jako osobu se zdravotním postižením (mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí, lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování) nebo sociálním znevýhodněním (rodinným prostředím s nízkým sociálně-kulturním postavením, nařízenou ústavní výchovou, postavením azylanta, aj.). (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. uvádí nové vymezení žáka se SVP – *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“*. (Bočková, Vítková et al., 2016, s. 151).

Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Mezi ŠPZ řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Více viz kapitola č. 4

2 ŽÁCI S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Většina žáků vyžaduje PO v důsledku některého z následujících postižení či znevýhodnění. Výčet těchto postižení je dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové (2015) a jsou následně doplněny o příklady konkrétních diagnóz.

2.1 Žáci se zdravotním postižením

Slowík (2016, s. 101) se odvolává na Mezinárodní zdravotnickou organizaci, která termín zdravotní postižení označuje jako „*dlouhodobé nebo trvalé omezení možností jedince vykonávat běžné činnosti každodenního života*“.

Katalog podpůrných opatření uvádí vymezení dle školského zákona, kdy jde o žáka s „*mentálním postižením, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadou řeči, poruchou autistického spektra či postižením více vadami a vývojovou poruchou učení a chování*“.
(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2020-03-08).

2.1.1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

„*Vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale narušená poznávací schopnost.*“ (Hanák a kol., 2015, s. 132).

Mezi mentální postižení lze řadit **Mentální retardaci**. MKN – 10 je desátá revize Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, která definuje mentální retardaci (MR) jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“.
(Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017, 2018, s. 244).

Stupeň MR se odvíjí od intelektových funkcí, které se měří s využitím standardizovaných testů inteligence.

MKN – 10 člení mentální retardaci do několika skupin, a to dle míry opoždění:

Lehká mentální retardace, IQ 50 – 69 → U dospělého jedince tato hodnota odpovídá mentálnímu věku mezi devátým a dvanáctým rokem. Žáci mohou mít potíže ve výuce, v dospělém životě jsou však obvykle schopni práce, úspěšného udržování sociálních vztahů a fungování ve společnosti.

Střední mentální retardace, IQ 35 – 49 → U dospělého jedince – šest až devět let. Objevuje se opoždění v dětském věku, následně lze však rozvinout soběstačnost, přiměřenou komunikaci a školní dovednosti. V dospělosti je nutná podpora různého stupně nejen v práci.

Těžká mentální retardace, IQ 20 – 34 → Mentální věk u dospělého jedince odpovídá třem až šesti rokům. Je vyžadována trvalá podpora další osoby.

Hluboká mentální retardace, IQ do 20 → V dospělosti odpovídá mentálnímu věku pod tři roky. Jedinec je nesamostatný, potřebuje dopomoc při pohybu, komunikaci i osobní hygieně.

Jiná mentální retardace

Neurčená mentální retardace

(Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017, 2018).

Nyní již schválená MKN – 11 (jedenáctá revize Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů), která bude platná od 1.1.2022, řadí mentální postižení do poruch intelektuálního vývoje, který je charakterizován výrazně podprůměrným stupněm inteligence a adaptivního chování. Poruchy intelektuálního vývoje dělí do šesti skupin. V současné době není platná verze v Českém jazyce, z toho důvodu budou v práci uvedeny anglické názvy jednotlivých stupňů.

Disorder of intellectual development, mild (mírná)

Disorder of intellectual development, moderate (střední)

Disorder of intellectual development, severe (těžká)

Disorder of intellectual development, profound (hluboká)

Disorder of intellectual development, provisional (dočasná)

Disorder of intellectual development, unspecified (nespecifikovaná)

(World Health Organization, online, cit. 2020-03-09).

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-5) uvádí, že mentální postižení je dáno kognitivními a adaptivními funkcemi. Závažnost postižení je určena spíše schopností adaptace, než inteligenčním kvocientem.

Mentální postižení je charakterizováno deficitem v oblasti mentálních schopností, jako je řešení problémů, abstraktní myšlení, plánování, poučení se ze zkušeností, aj. Tyto deficity vedou právě k narušení adaptivních funkcí, kdy jedinec není nezávislý a sociálně odpovědný v jednom nebo více aspektech každodenního života. Aspekty zahrnují komunikaci či společenskou participaci.

Diagnostickými kritérii jsou již zmiňované deficity intelektuálních funkcí, adaptivních funkcí a také nástup těchto deficitů během vývojového období.

Spolu s duševní poruchou se může souběžně objevit také porucha pozornosti, hyperaktivita, deprese či bipolární poruchy, poruchy autistického spektra, apod. Jedinci s mentálním postižením, zejména s těžší formou, mohou projevat agresi vůči jiným osobám i majetku. (American Psychiatric Association, 2013).

Dle Hanáka (2015) jde o opožděný mentální vývoj, tedy o poruchu rozumových schopností, projevující se narušeným nebo nedostatečným vývojem poznávacích (kognitivních) funkcí.

Nejčastější obtíže u žáků s MR jsou infantilita nebo-li dětinskost, narušený komunikační systém, poruchy pozornosti, fixace na známé okolí, na rodiče, obtížná adaptace na školní prostředí a požadavky (je zapotřebí velká motivace), horší logické myšlení a výkonnost mechanické paměti. Často se MR může pojít s postižením pohybové koordinace, až různými formami tělesného postižení, se smyslovým postižením, hyperaktivitou nebo hypoaktivitou, poruchou autistického spektra. (Hanák, 2015).

Mezi doporučení, jak s těmito žáky pracovat, lze zařadit například respektování pracovního tempa, konkrétnost, názornost a prožitek (zapojení všech smyslů), strukturalizace, přiměřené množství podnětů, rozvoj motoriky, a to jak hrubé, tak jemné. (Tamtéž).

Dále do této kategorie spadá též **Oslabený kognitivní výkon**. Tímto pojmem rozumíme oslabení kognitivního výkonu, které následně ovlivňuje výkonnost žáků při vzdělávání. Orientačně lze určit IQ v rozmezí 70 – 89. (Hanák, 2015).

2.1.2 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ

Společným znakem jedinců s tělesným postižením je omezení hybnosti či pohybu a redukce běžných aktivit. V některých případech se může jednat o částečnou až úplnou imobilitu, což zásadně ovlivňuje kvalitu života daného jedince a jeho soběstačnost.

Základní rozdělení tělesného postižení je na vrozené (např. poruchy tvaru lebky, vrozené vady horních či dolních končetin, poruchy růstu, centrální a periferní obrny, aj.) a získané (např. stavy po úrazech mozku, míchy, amputace, deformity tvaru těla, apod.). (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

Před spoluprací se žákem s tělesným postižením je nutné se zamyslet nad tím, jaká oblast je nejvíce omezena (mobilita, zručnost, vytrvalost, úroveň řeči a komunikace) a jaký stupeň postižení je diagnostikován. Zda jde o lehké postižení, při němž je zachována schopnost samostatného pohybu, středně těžké postižení, kdy se žák dokáže pohybovat za pomoci ortopedických pomůcek či těžké postižení a tedy neschopnost samostatného pohybu. Nejen na základě těchto znalostí se stanovují dovednosti, které si má žák v průběhu vzdělávání osvojit. Často se jedná o dovednosti hrubé a jemné motoriky (stání, sezení, vhodné držení těla, pohyby paží, manipulace s předměty nebo ovládání invalidního vozíku, aj.) a nalezení vhodných postupů pro každodenní školní aktivity, kterými se rozumí například čtení nebo psaní. S ohledem na věk jsou také zařazovány dovednosti pro zvýšení samostatnosti žáka. Velmi důležité bývá i osvojování si augmentativních komunikačních systémů. (Bartoňová, Vítková et al., 2016).

2.1.3 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Katalog podpůrných opatření (online, cit. 2020-03-08) řadí mezi žáky se zrakovým postižením jedince, kteří mají různý typ a druh zrakové vady. Zraková vada následně působí „*podstatné omezení schopnosti vnímat zrakem, podstatné zkrácení zrakových vjemů nebo když zrakové vnímání žákům zcela chybí*“. Kvalitu vidění určují zrakové funkce, kterými jsou: zraková ostrost, zorné pole, barvocit, okulomotorika, adaptace na tmu a oslnění, schopnost vnímat kontrast, zpracování zrakových vjemů v mozku.

(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2020-03-08).

MKN – 11 uvádí, že do onemocnění zrakového systému spadají jakékoli choroby vizuálního systému, které zahrnují oči a oční adnexu, vizuální dráhy a oblasti mozku, které řídí vizuální vnímání a vizuálně řízené chování.

(World Health Organization, online, cit. 2020-03-09).

„Za osobu se zrakovým postižením považujeme toho jedince, který i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou – například čtení černotisku nebo zraková orientace v prostoru.“ (Slowík, 2016, s. 61).

V rámci školního prostředí se určí nejen stupeň zrakového postižení, ale také další schopnosti a dovednosti žáka, jako např. úroveň motoriky a grafomotoriky, schopnost využívat dalších, kompenzačních smyslů (hmat, sluch, čich, chuť), intelektu, poznávacích funkcí, používání kompenzačních pomůcek, úroveň sebeobsluhy, apod. A to proto, aby bylo nastaveno vhodné a co nejefektivnější podpůrné opatření.

(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

Žáci, kteří nemohou číst zrakem, mají právo na vzdělávání za pomoci Braillova písma, což je speciální systém bodového písma. Mezi další speciální pomůcky lze řadit optické a digitální přístroje, kontrastní fixy se silnou stopou, barevné fólie, využití kontrastu barev, aj.

Pedagog nesmí zapomínat na dodržování několika zásad při práci s jedincem s postižením zraku. Jde o dostatek světla, přiměřenou pokojovou teplotu, která je důležitá pro optimální schopnost hmatového vnímání, omezení hluku, aby nebylo omezeno sluchové vnímání a v neposlední řadě vhodnou úpravu prostoru, aby se žák se zrakovým postižením mohl snadno orientovat a bezpečně pohybovat. (Slowík, 2016).

2.1.4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“ (Slowík, 2016, s. 74).

Světová zdravotnická organizace (WHO) dělí sluchové vady do stupňů dle kvality slyšeného, která je měřena v decibelech. Rozděluje se na poruchu či vadu lehkou (potíže se

slyšením v hlučném prostředí či při sledování televize), střední (jedinci většinou potřebují sluchadla, aby dobře rozuměli hlasité řeči), těžkou (neobejdou se bez sluchadel a k porozumění jim pomáhá odezírání) a velmi těžkou zahrnující hluchotu (nelze korigovat sluchadly, jedinec většinou komunikuje prostřednictvím znakového jazyka).

(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

Současné inkluzivní školství upřednostňuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžných školách společně s intaktními jedinci. Při neschopnosti vnímat řeč sluchem, mají právo na vzdělávání za využití znakového jazyka, a to bezplatně. Další možností komunikace je odezírání. Pro usnadnění dorozumívání je důležité mít na mysli několik zásad: není vhodné se k osobě se sluchovým postižením obracet zády či na ni křičet, naopak je lepší mluvit pomalu, zřetelně artikulovat, popř. opakovat. V hlučném prostředí lze upozornit lehkým dotykem na zahájení konverzace, udržovat oční kontakt, obličej mít dobře osvětlený, a to pro usnadnění odezírání, sdělovat spíše konkrétní informace, vyvarovat se ironie a složitějších vtipů. (Slowík, 2016).

2.1.5 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Narušená komunikační schopnost (NKS) může mít různou podobu, od lehkých artikulačních odchylek až po úplnou ztrátu komunikačních schopností.

Mezi NKS lze řadit **Vývojovou dysfázii**. Bočková, Vítková et al. (2016, s. 224) uvádějí definici, která říká, že jde o „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“.

Tento typ NKS vzniká v důsledku raného poškození mozku. U jedinců, jež mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii, se nevyskytují neurologická ani psychiatrická postižení, poruchy sluchu a ani podmínky, ve kterých vyrůstají, nemohou vysvětlit charakter jejich problémů. Jsou postiženy všechny jazykové roviny a narušení se projevuje ve výslovnosti, slovní zásobě, gramatice. Obtíže jsou patrné při využití jemné motoriky, pozornosti, paměti.

Pedagog by měl pamatovat na to, že jedinci s vývojovou dysfázií, se lehce unaví, mívají obtíže v sociálních vztazích, při hledání kamarádů. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

2.1.6 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

Termín pervazivní vývojové poruchy znamená, že pronikají do několika oblastí vývoje dítěte. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10) tyto poruchy dělí na Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiné dětské dezintegrační poruchy, Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, Jiné pervazivní vývojové poruchy a Neurčenou poruchu psychického vývoje.

V jedenácté revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 11) již není používán termín pervazivní vývojové poruchy, ale poruchy autistického spektra (PAS), které jsou rozděleny do osmi kategorií:

1. Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka
2. Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka
3. Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a s narušeným funkčním jazykem
4. Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s narušeným funkčním jazykem
5. Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka
6. Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka
7. Jiná určená porucha autistického spektra
8. Porucha autistického spektra, nespecifikováno
(World Health Organization, online, cit. 2020-03-09).

Americký statistický manuál (DSM – 5) tyto poruchy nazývá též souhrnným pojmem – poruchy autistického spektra. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

Michaela Podolínská ve své bakalářské práci (2018, Univerzita Jana Amose Komenského Praha) vychází z Michalové (2011), která uvádí, že poruchy autistického spektra jsou jednou z nejzávažnějších poruch, která proniká do všech složek dětského

psychického vývoje. Existuje hned několik projevů, ty se však nemusí objevit u každého dítěte s PAS. Mezi hlavní projevy patří tzv. autistická triáda, která zmiňuje oblast zájmů a představivost (nedostatečná smyslová integrace, která se projevuje rituály, opakující se chování, apod.), oblast sociální interakce (neadekvátní emocionální reakce) a omezenou schopnost komunikace. (Podolínská, 2018, Univerzita Jana Amose Komenského).

Vyučující či asistent pedagoga by měl mít na paměti, že pro dítě s pervazivní vývojovou poruchou či PAS je důležité zachování pravidelného, a tím pro něj přehledného, režimu, popř. včasné upozornění na nadcházející změny. Velmi pomáhá používání vizualizace nejen učiva, ale také např. sociálních situací, souvislostí, apod. Při komunikaci je vhodné využít jednoduchou a srozumitelnou formu předání informací, mluvit pomalejším tempem, ovládat emoční projevy. Poskytnout dostatečný prostor pro reakci, nezahlcovat dítě dalšími podněty, čímž by mohl být způsoben vnitřní chaos jedince a následný nárůst napětí, popř. až agresivní jednání. V případě napětí, či rozčilení může být zklidňujícím faktorem konverzace na známé, oblíbené téma nebo vykonávání oblíbené činnosti. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

2.1.7 KOMBINACE RŮZNÝCH POSTIŽENÍ

Tímto označením nazýváme žáky, kteří mají postižení či znevýhodnění bez jasně stanovené jedné příčiny. Definování tohoto pojmu a následné přiřazení PO je ovlivněno několika problémovými oblastmi. V první řadě se jedná o českou legislativu, která jen velmi řídko uvádí obsah pojmu kombinované postižení, dalším faktorem jsou speciálně pedagogická centra (SPC) – v některých krajích České republiky spolupracuje v rámci jednoho klienta hned několik SPC, která byla původně určena pro jednotlivé typy postižení. Jako třetím problémem se jeví fakt, že žákům s kombinovaným postižením náleží nejvyšší stupeň finanční podpory, čímž je zvýšen tlak na zařazení žáka právě do této kategorie.

Nejčastější kombinace postižení jsou mentální postižení a NKS, mentální postižení a tělesné postižení, NKS a tělesné postižení.

(Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Při vzdělávání žáka s kombinovaným postižením, by měl pedagog identifikovat jednotlivé projevy, analyzovat příčiny a nastavit adekvátní PO. Je však důležité, držet se doporučení ŠPZ. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

2.2 Žáci dlouhodobě nemocní, s poruchami učení, s poruchami chování

2.2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

MKN – 10 používá nové označení, a tedy – Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jedná se o narušení způsobu získávání dovedností, které není zapříčiněno nedostatkem příležitostí k učení, mentální retardací, ani onemocněním či získaným poraněním mozku.

Poruchy jsou dle Katalogu podpůrných opatření (online, cit. 2019-09-24) členěny do šesti skupin:

Specifická porucha čtení – problém nastává při chápání toho, co jedinec čte, znalosti hlasitého čtení, pochopení čteného slova, vyhledávání odpovědí v textu. Tato porucha bývá často spojena s potížemi v psaní, které přetrvávají i po zlepšení ve čtení. Specifickým poruchám čtení často předchází porucha vývoje řeči nebo jazyka.

Mezi typické projevy patří například obtížné rozlišování tvarů písmen a tvarově podobných písmen, obtíže v měkčení, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek, nedodržování správného pořadí písmen ve slově, vynechávání písmen či slabik ve slovech, nedodržování délek samohlásek, neschopnost číst s intonací, neporozumění obsahu čteného textu, aj. (Michalová, Pešatová a kol, 2015).

Specifická porucha psaní a výslovnosti – bývá výrazně poškozena dovednost psát, i přesto, že není přidružena žádná specifická porucha čtení. Je porušeno nejen správné psaní slov, ale také orální výslovnost.

Příklady specifických chyb při psaní: nevzhledná úprava sešitů, psaní jedince vyčerpává, a proto mu nezbývá energie například na sledování správné aplikace gramatických pravidel, velmi pomalé tempo při psaní, které neodpovídá fyzickému věku jedince, různá velikost písmen, apod. (Tamtéž).

Specifická porucha počítání – neschopnost běžného počítání, jako je sčítání, odečítání, násobení, dělení.

Smíšená porucha školních dovedností – poškození se objevuje v počítání, čtení i psaní.

Jiná vývojová porucha školních dovedností

Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

V MKN – 11 jsou vývojové poruchy učení řazeny mezi neurovývojové poruchy. Dělí se do pěti skupin:

Vývojová porucha učení s poruchou čtení

Vývojová porucha učení s poruchou psaného projevu

Vývojová porucha učení s poruchou matematiky

Vývojová porucha učení s jiným specifickým poškozením učení

Vývojová porucha učení nespecifikovaná

2.2.2 PORUCHY CHOVÁNÍ

Michalová, Pešatová a kol. (2015) řadí do vývojových poruch chování **poruchu pozornosti s hyperaktivitou** (ADHD), jejíž anglický název je Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

DSM – 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5), což je Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch pátá verze, od roku 2013 rozlišuje tři základní subtypy této poruchy:

ADHD subtyp I – jedná se o typ nepozorný (s narušenou pozorností), dříve nazývaný jako ADD – Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti).

ADHD subtyp II – hyperaktivní a impulzivní typ, u kterého nebývá narušena primárně pozornost a při včasné intervenci je tento typ nejmírnější a sociálně modifikovatelný.

ADHD subtyp III – tento typ je kombinací dvou předchozích, což znamená, že dochází k narušení pozornosti a současně k hyperaktivitě a impulzivitě.

Žáci, jimž byla diagnostikována některá z těchto poruch se vyznačují neschopností dodržet přiměřená pravidla či chování dané společenskými normami, na zadanou práci se soustředí jen krátkodobě, objevují se u nich problémy s vnitřní motivací, nepořádnost a ztrácení věcí, zvýšená urážlivost, zhoršený odhad času, časté nehody a úrazy dané mimo jiné riskantním chováním, apod.

Podpůrná opatření u těchto žáků spočívají v úpravě obsahu, metod, forem výuky či hodnocení vzdělávání. Při výuce těchto žáků je vhodné postupovat po malých krocích, se zájmem a umožnit jim, aby využili vlastní schopnosti k dosažení přiměřených cílů. Tímto

si posílí důvěru v sebe sama a své vlastní schopnosti, čímž můžeme předcházet afektivnímu chování při neúspěchu. Dále se jeví jako nezbytné, poskytovat dětem bezprostřední zpětnou vazbu, pozitivně je hodnotit, upřednostňovat pochvaly nad tresty, zviditelnit důležité informace, pravidla, čas (aby věděly, jaký je časový limit), aj. Aby tato pravidla fungovala, musíme jasně a srozumitelně nastavit hranice a požadavky, které budou neprostopupné. (Michalová, Pešatová a kol., 2015).

MKN – 10 do poruch chování a emocí řadí mimo jiné **Hyperkinetické poruchy**, které mají nástup během prvních pěti let života. Jedinci jsou nevytrvalí, mají tendence skákat z jedné činnosti na druhou, aniž by ji dokončili, špatně organizují a regulují svou aktivitu. Děti s těmito poruchami bývají impulzivní, mívají časté úrazy, dostávají se do konfliktu s pravidly. **Poruchy chování** jako takové se charakterizují agresivním, asociálním, vzdorovitým chováním, které se opakuje a přetrvává. Diagnóza bývá založena na nadměrném se praní, týrání, krutostech, a to jak vůči lidem, tak zvířatům, destrukcích majetku, zakládání požárů, krádežích, lžích, útěcích z domova, výbuchách vzteku, apod.

Jedenáctá revize MKN, stejně jako MKN – 10, obsahuje Poruchy pozornosti s hyperaktivitou, mezi které jsou řazeny:

Porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně nepozornost – značné potíže při udržování pozornosti při plnění úkolů, které nezajišťují vysokou úroveň stimulace nebo systém odměn. Rozptýlenost a problém s organizací. Mohou být přítomny také některé hyperaktivní a impulzivní příznaky, které jsou však méně významné v porovnání s nepozorností.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně hyperaktivita a impulzivita – hyperaktivita se vztahuje k nadměrné motorické aktivitě a potížím se setrváním v klidu. Nedostatek sebeovládání. V rámci zvýšené impulzivity má jedinec tendence okamžitě reagovat na podněty, aniž by zvážil rizika či důsledky. Může být též přítomna nepozornost, není však natolik významná.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou, kombinace – příznaky hyperaktivity, impulzivity i pozornosti jsou klinicky významné.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou specifikovaná

Porucha pozornosti s hyperaktivitou nespecifikovaná

2.3 Žáci z nepodnětného sociálního prostředí

2.3.1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Dle dnes již novelizované verze školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) se rozumí sociálním znevýhodněním: „*a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“. (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 27). Podle Zbyňka Němce a kol. (2019) bod b) a c) zřetelně definoval danou skupinu. Problematické vymezení mohl představovat bod a), protože nebylo zcela jasné, co přesně představuje termín „nízké sociálně kulturní postavení“ a jak a kým by měl být tento stav diagnostikován. Na tuto situaci později reagovala novelizace vyhlášky v roce 2011, podle které byli do této kategorie zařazeni „*a) žáci z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, žáci, jejichž rodiče nespolupracují se školou; b) žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*“. (Němec a kol., 2019, s. 10). Výše uvedené rozdělení dnes slouží jen k orientaci a dalšímu upřesnění vzdělávacích potřeb, jelikož uvedené části zákona nahradila nová školská legislativa z let 2015 (školský zákon č. 82/2015 Sb.) a 2017 (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), která se opírá o koncept podpurných opatření a žáky se sociálním znevýhodněním dále nespécifikuje, nýbrž jsou řazeni do širší skupiny žáků se SVP.

2.3.2 SYNDROM CAN

Zkratka CAN je odvozen z anglického výrazu Child Abuse and Neglect, což lze přeložit jako týrané a zneužívané dítě. Jedná se tedy o syndrom týraného a zneužívaného dítěte. Světová zdravotnická organizace (WHO, online, cit. 2020-03-13) zahrnuje tento pojem do termínu, který je volně přeložen jako špatné zacházení s dětmi. K syndromu CAN dochází u dětí mladších 18 let v souvislosti s osobou, která má za dítě odpovědnost. Zahrnuje všechny typy fyzického a psychického týrání, sexuálního zneužívání, zanedbávání, komerčního nebo jiného vykořisťování, které má za následek poškození zdraví, života, vývoje nebo důstojnosti dítěte.

Špatné zacházení s dětmi může mít dlouhodobé následky a objevuje se riziko poruch chování či poškození fyzického nebo duševního zdraví.

Dítě se syndromem CAN se může ve škole projevovat nenápadně, někdy se sklony k izolaci, je tiché, bezkonfliktní. V opačném případě se tato situace promítne do destruktivního, agresivního chování a těžké zvladatelnosti dítěte. (Slowík, 2016).

2.3.3 ŽÁCI ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT

SVP u žáků ze sociálně vyloučených lokalit vyplývají z několika skutečností:

- Absolutní chudoba, ve které děti vyrůstají – „*chudoba, ve které alespoň občas nejsou uspokojeny základní životní potřeby jednotlivých členů rodiny*“ (Němec a kol., 2019, s. 50). V tomto případě dětem často chybí také školní výbava, sešity, pomůcky ke vzdělávání, apod., proto je vhodné, aby měl pedagog či asistent pedagoga některé z potřebných věcí k zapůjčení.
- Relativní chudoba – žáci jsou ve srovnání s ostatními dětmi výrazně chudší, což může zapříčinit horší postavení v kolektivu. Je potřeba, aby učitel nebo AP systematicky pracoval s třídním kolektivem a ovlivňoval klima třídy, a to především tím, že žáky povede k budování nemateriálních hodnot.
- Nízká úroveň vzdělání rodičů – v prostředí, kde dítě žije, často není nikdo, kdo by se s dítětem učil či mu pomáhal s vypracováním domácích úkolů.
- Nízký bytový standard – početná rodina často žije na malém prostoru a žák tedy nemá prostor pro adekvátní domácí přípravu. Může pomoci doučování ve škole, které je vedeno po vyučování pedagogem, asistentem pedagoga či jiným pedagogickým pracovníkem v rámci pedagogických intervencí.
- Negativní společenské jevy – děti bývají často vystaveny například lichvě, závislostnímu chování, prostituci, distribuci návykových látek, aj. Aby byly dopady tohoto chování co nejmenší, je potřeba dětem nabídnout smysluplné trávení volného času pomocí různých aktivit či kroužků. Pedagog i asistent pedagoga by měli být otevření vůči žákovi a naslouchat mu, aby popřípadě zachytili jeho ohrožení.
- Nedůvěra rodičů vůči škole – v důsledku negativních zkušeností a společenské diskriminace bývají rodiče žáků z vyloučených lokalit skeptičtí vůči škole i jiným

institucím. Důležitým úkolem je s rodiči komunikovat a přesvědčit je, že škola i pedagogičtí pracovníci stojí na straně jejich dítěte a že se snaží o zvýšení jeho vzdělanostní úrovně, což mu umožňuje lepší zapojení se do společnosti.

- Absence pracovních a studijních vzorů – dětem chybí někdo, s kým by se identifikovaly a chtěly být jako on. Někdo, kdo svých pracovních úspěchů dosáhl pomocí dobrého vzdělání. U těchto žáků je nutné podporovat jejich talent i sebedůvěru a předkládat jim vzory (sportovce, hudebníky, spisovatele či jiné jedince, kteří pocházejí z podobných poměrů jako oni).

(Němec a kol., 2019).

2.4 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Tímto označením začíná být nahrazován pojem žáci-cizinci. Ukazuje se, že podporu při vzdělávání potřebují nejen cizinci, ale také děti z migrantských rodin, jenž mají české občanství, děti z bilingvních rodin nebo děti krajanů, kteří se vrací do České republiky. Základní pravidla vzdělávání těchto žáků jsou stanovena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb.

V souladu s legislativou mohou být tito žáci považováni za jedince se SVP, proto efektivní pomocí může být zaměstnání asistenta pedagoga, který ovládá nejen Český jazyk, ale i jazyk daných žáků. Pomoc a podpora je poskytována v překonávání jazykové bariéry, v orientaci v novém prostředí, během společenských aktivit, při vysvětlování zvyků, zajištění informovanosti, apod. Mimo jiné může AP figurovat jako prostředník mezi školou a rodinou. Dále se snaží o vyrovnávání jak sociálních, tak kulturních rozdílů mezi žáky a o udržování dobrého klimatu ve třídě. (Kendíková, 2016).

2.5 Mimořádně nadaní žáci

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (online, cit. 2019-08-28) definuje nadaného žáka jako „*jedince, který prokázal v určitém oboru větší znalosti a schopnosti než jeho vrstevníci*“.

Pro účely vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je za mimořádně nadaného žáka považován jedinec, „*jehož*

rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“. (online, cit. 2019-09-14).

Mimořádné nadání se dle Národního ústavu odborného vzdělávání (online, cit. 2019-08-28) může projevovat ve vynikajících výsledcích, kterých žák dosahuje z důvodu nadprůměrných kognitivních schopností, a to ve většině či ve více oblastech vzdělávání. Může se jednat také o specifický typ nadání, které se projevuje ve zvýšeném zájmu či výkonu žáka, v jeho tvořivosti či mimořádné manuální zručnosti v určité odborné oblasti.

Velmi důležité je včasné rozpoznání a následné rozvíjení žákova nadání. Je potřebné, aby pedagogové, popř. asistenti pedagoga, byli seznámeni s problematikou nadaných dětí z různých hledisek, aby měli potřebný vhled do identifikace a diagnostiky nadání, znali specifické přístupy, které jsou vhodné pro vzdělávání těchto žáků. Mimo jiné by se měli také orientovat v možnostech mimoškolních a zájmových činností, aby mohli následně poskytovat doporučení rodičům daných žáků.

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V této kapitole bude věnována pozornost tomu, co jsou vlastně podpůrná opatření (PO), jaká je jejich právní úprava, jaké by měly být respektovány principy a zásady při aplikaci PO, které oblasti jsou do PO zahrnovány a v neposlední řadě jednotlivé stupně podpůrných opatření.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje podpůrná opatření jako „*podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka*“. (online, cit. 2019-02-12).

„*Jedná se o soubor opatření – organizačních, personálních, vzdělávacích, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s.7).

3.1 Legislativní zakotvení

Podpůrná opatření definuje zákon č. 82/2015 Sb., jímž se mění zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP upravuje vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3.2 Principy a zásady

Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015) uvádějí několik zásad a principů, které by měly být respektovány při zavádění podpůrných opatření ve školství.

Rovný přístup, spravedlnost, nediskriminovat – tento požadavek vyplývá také hned z několika právních norem, například z Listiny základních práv a svobod, z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, aj.

Odbornost a kvalita – podpůrná opatření se odrážejí od mezinárodního klasifikačního systému a národních norem a standardů (zejména Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví – MKF). PO vychází z diagnostiky a z platných pravidel identifikace sociálního znevýhodnění.

Efektivita a dostupnost – jedná se o efektivní nakládání s veřejnými prostředky, aby byly využívány co možná nejlépe dle zásad spravedlnosti. Nastavení systému, který umí klasifikovat různá postižení a znevýhodnění, a tím zajistit dostupnost podpory.

Jednotný přístup – lze využít Katalog podpůrných opatření, a tím nastavit srovnatelnou míru podpory na školách různého typu bez ohledu na jejich lokalitu. Též je možné navazovat na způsob podpory při přestupech žáků z jedné školy na druhou.

Metodické vedení – Katalog podpůrných opatření poskytuje návod, čímž vytváří podmínky pro pedagogickou práci. Tento katalog činnost pedagogických pracovníků neomezuje, je pouze inspirací pro jejich práci.

Kontinuita a spolupráce – vycházení ze zkušeností zejména speciálních pedagogů.

Rozvoj a otevřenost – Katalog podpůrných opatření je brán jako otevřený systém, který lze neustále doplňovat dle zkušeností, poznatků a samotného vývoje vzdělávacího systému.

3.3 Oblasti podpory

Organizace výuky – spočívá v uzpůsobení prostoru pro výuku, aby bylo zajištěno komfortní prostředí a tím efektivnější vzdělávání. Tato oblast zahrnuje např. úpravu režimu výuky (v individuální práci jsou využívány relaxační přestávky), úpravu zasedacího pořádku (je brán zřetel na individuální potřeby žáky), menší počet žáků ve třídě, další pracovní místo pro žáka (jak ve třídě, tak i mimo ni), aj.

Modifikace vyučovacích metod a forem – uzpůsobení didaktických prostředků žákovi se SVP, čímž lze rozumět: principů, metod, organizačních forem a postupů. Jedná se např. o strukturalizaci výuky (jasně stanovené aktivity pro lepší orientaci žáka v časovém sledu vyučovacích hodiny či školního dne), individuální práci se žákem, způsob

výuky adekvátní pedagogické situaci (vzdělávací aktivity jsou vybírány tak, aby respektovaly aktuální situaci ve třídě), apod.

Intervence – jedná se o zásah ve prospěch žáka, a to pedagogický, psychologický nebo speciálněpedagogický. Např. spolupráce rodiny a školy (je důležité vytvořit takové podmínky, aby se na vzdělávání žáka aktivně podílela nejen škola, ale také rodina), rozvoj jazykových kompetencí (zaměřeno na zlepšování komunikačních dovedností, vyjadřovacích schopností, porozumění, rozšiřování slovní zásoby), nácvik sociálního chování, aj.

Pomůcky – přispívají nejen k pochopení vyučované látky, ale také podporují motivaci žáka k učení. Katalog podpůrných opatření uvádí didaktické pomůcky (upravené a uzpůsobené běžně využívané pomůcky pro školní výuku – zvětšené písmo, apod.), speciální didaktické pomůcky (pomůcky, které mají žákovi usnadnit pohyb, komunikaci či běžné úkony během školního dne) a kompenzační a reedukační pomůcky (tyto pomůcky kompenzují nedostatky žáka ve výuce, a to z důvodu zdravotního postižení).

Úprava obsahu vzdělávání – Rámcově vzdělávací program (RVP) jasně definuje výstupy v jednotlivých předmětech, které je potřeba v některých případech uzpůsobovat či redukovat a vybrat z nich to podstatné s ohledem na schopnosti a možnosti žáka se SVP. Do této oblasti spadá např. úprava rozsahu a obsahu učiva (v případě, kdy žák potřebuje více příkladů či praktických ukázek pro lepší pochopení; žák není schopen plnohodnotně splnit očekávané výstupy, a proto musí pedagog zvolit ty, které jsou rozhodující a které jsou potřebné pro navazující učivo), apod.

Hodnocení – jedná se o hmatatelný výstup školní úspěšnosti/ neúspěšnosti žáka. V případě, kdy dochází k úpravě obsahu vzdělávání u žáků se SVP, hodnocení se neshoduje s klasifikací ostatních žáků, a tím může docházet k nepochopení ze strany spolužáků, což může vést k neúspěšnosti integrace. Příklady vhodného hodnocení: rozšířené formy hodnocení (např. slovní hodnocení, které je kromě úrovně znalostí doplněno také informacemi o průběhu učení), individualizace hodnocení (rozlišování již při zadávání práce, a to s ohledem na schopnosti a výkon žáka), aj.

Příprava na výuku – domácí příprava je významná pro značnou kompenzaci funkčního deficitu žáka. Je však důležité nezapomínat na to, že pro žáka se SVP je často velmi energeticky náročná již samotná výuka a nepřiměřená domácí příprava může vést k dlouhodobému přetížení žáka. Lze sem tedy řadit jiné formy přípravy na vyučování, které respektují individuální zvláštnosti žáka.

Podpora sociální a zdravotní – tato oblast má mnohdy problematickou či žádnou oporu v legislativě. Je však řazena mezi oblasti podpory z důvodu očekávání v praxi. Jedná se např. o odlišné stravování (žákovi je umožněno se stravovat v časových intervalech, které vyhovují jeho individuálním požadavkům; dopomoc při hygieně po příjmu potravy), podávání medikace (zdravotní stav či výkonnost žáka ve škole vyžadují pravidelnou medikaci), apod.

Práce s třídním kolektivem – důležitým faktorem integrace je navazování přirozených vztahů v sociálních skupinách vrstevníků i v celé komunitě. Nejedná se o kladnou stránku jen pro žáka se SVP, ale také pro ostatní žáky, kteří se učí například empatii. Mezi podpůrná opatření je řazeno klima třídy, ovšem za předpokladu, že je respektována dynamika skupiny a vnitřní vztahy. (viz kap. 6)

Úprava prostředí – mezi lepší podmínky, které podporují efektivní vzdělávání, lze řadit také úpravu pracovního prostředí (jsou uzpůsobovány materiální a sociální podmínky – světlo a nasvícení, barvy, akustika, teplo nebo rozestavění nábytku, dále také velikost skupiny, vzdálenost při komunikaci, aj.), stavební úpravy a bezbariérovost (rozmístění místností, ve kterých probíhá vzdělávací proces, označení místností pro nevidomé, apod.). (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3.4 1. stupeň PO

Podpůrná opatření prvního stupně jsou blíže charakterizovány v příloze č. 1 vyhlášky č. 248/2019 Sb. Jde o opatření, která slouží „*ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení*“. (Němec a kol., 2019, s. 21).

PO 1. stupně tedy navazují např. na situace, do kterých lze zahrnout krátkodobou nemoc, rozvod či úmrtí v rodině, změna učitele aj. Dále potom problémy, jež mají

dlouhodobější charakter, těmi může být např. nemožnost/ neschopnost zabezpečení adekvátní domácí přípravy v rodině, lehčí poruchy pozornosti či poruchy chování, pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení či psaní nebo problémy se zapomínáním.

Tento stupeň PO navrhuje, realizuje i vyhodnocuje škola, do které žák dochází, a to poté, co identifikuje jeho speciální vzdělávací potřeby. Takto stanované podpůrné opatření je používáno do doby, kdy je postačující a efektivně naplňuje SVP žáka. Touto dobou může být celá školní docházka.

Pokud škola zjistí, nejpozději však po šesti měsících, že takto realizovaná PO nestačí a nedošlo k očekávanému zlepšení, doporučí zákonnému zástupci kontaktovat školské poradenské zařízení (ŠPZ). Tomu je k dispozici zpráva ze školy o poskytnuté podpoře, ve které je uveden problém, který ve vzdělávání nastal. Současně je uvedeno, jaká byla uplatněna PO a jaké je jejich vyhodnocení. ŠPZ následně provede diagnostiku daného žáka, na jejímž základě stanoví, zda zvolit jinou oblast podpory v opatření prvního stupně či využít PO vyšších stupňů. Ve druhém případě se potom žák stane klientem ŠPZ.

V rámci 1. stupně PO, může škola vytvořit Plán pedagogické podpory (PIPP), který je realizován na základě základního rozpočtu školy. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). PIPP zahrnuje popis obtíží a SVP žáka. Jsou v něm stanoveny cíle podpory a způsob, jakým bude plán a jeho naplňování vyhodnocováno. Je zpracován zejména v případech, kdy není dostačující samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb daného žáka.

Dle Němce a kol. (2019) mezi PO prvního stupně lze zařadit především:

Úpravu metod výuky – využívat především metody, které rozvíjí vnímání žáka, umožňují častější opakování a procvičování látky. Při domácích úkolech pedagog respektuje podmínky, které má žák k jejich splnění.

Úpravu organizace výuky – změna zasedacího pořádku, práce ve skupinách, časté střídání činností, exkurze a jiné zážitkové formy vzdělávání.

Úpravu obsahu vzdělávání – v rámci tohoto podpůrného opatření lze obohatit učivo nad rámec, který je stanoven rozsahem školního vzdělávacího programu, a to například u žáků s mimořádným nadáním.

Úpravu hodnocení – mohou být využívány různé formy hodnocení, například slovní či sebehodnocení. Vyhláška také zdůrazňuje, že má být zohledněn sociální kontext.

3.5 2. – 5. stupeň PO

Jak bylo výše zmíněno, pokud PO 1. stupně není dostačující, škola doporučí zákonnému zástupci kontaktovat školské poradenské zařízení. Často je nutné předložit vysvětlení důležitosti vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru a v čem právě tento krok může být škole a především žákovi nápomocen. V krajním případě může být nespolupracujícím zákonnému zástupci nařízeno vyšetření v ŠPZ orgánem sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD).

Výsledkem vyšetření v ŠPZ je zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Zákonný zástupce dostává oba dokumenty, zatímco pro školu je pouze doporučení, ve kterém jsou uvedeny závěry z vyšetření, navrhnutá podpůrná opatření včetně způsobu a pravidel, jak je ve vzdělávání využít.

Po celou dobu ŠPZ spolupracuje se školou, které poskytuje metodické vedení při realizaci stanovené podpory. (Němec a kol., 2019).

Možné problémy ve vzdělávání v různých stupních podpory dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové (2015), doplněné o příklady realizace daných PO dle Bočkové, Vítkové et al. (2016) a Bartoňová, Vítková et al. (2017):

2. stupeň – oslabení kognitivního výkonu, oslabení sluchových či zrakových funkcí, psychické onemocnění, které závažněji nezasahuje do vzdělávání, apod.

V tomto případě jde o speciálněpedagogické metody a formy práce, které učitel realizuje bez větších dopadů na vzdělávání ostatních dětí a snaží se na základě individuálního přístupu o zapojení žáka do společné výuky. Jedná se například o zasedací pořádek, délka vyučovací hodiny či přestávky. Dále má učitel možnost využít rozšířené formy hodnocení.

V případě nutnosti jsou do vzdělávacího procesu zařazeny speciální pomůcky, které odpovídají Rámcově vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Některé ze vzdělávacích výstupů mohou být sníženy. Výše zmíněná opatření jsou prováděna na základě doporučení ŠPZ a školy, ve kterých se vzdělávají žáci s potřebou PO 2. stupně, mají nárok na zvýšení financování.

3. stupeň – lehké mentální postižení, sluchové či zrakové postižení, narušená komunikační schopnost, tělesné postižení, syndrom CAN, aj.

Na této úrovni podpory jsou vyžadovány úpravy, které se týkají jak žáka se SVP (redukován obsah učiva pro daného jedince, využití speciálních učebnic, didaktických či kompenzačních pomůcek), tak práce s celou třídou (v některých případech snížení počtu žáků ve třídě nebo využití podpory asistenta pedagoga).

Žák je vzděláván dle modifikovaného RVP a jeho vzdělávací výstupy mohou být sníženy tak, aby odpovídaly dovednostem na základě jeho postižení.

4. stupeň – střední či těžké mentální postižení, těžké sluchové či zrakové postižení, PAS, atd.

Žák má ze ŠPZ zpravidla doporučeny pravidelné pedagogické intervence, které jsou realizovány ve škole, do které dochází.

Jsou využívány speciální učebnice a didaktické pomůcky. Při podpoře komunikace může být nutné využívání náhradních forem komunikace. Obvykle je potřeba rozsáhlá úprava pracovního prostředí, přítomnost asistenta pedagoga či snížení počtu žáků ve třídě. Jedná se o vyšší finanční náročnost než u předchozích stupňů PO, která umožňuje vzdělávání žáků se SVP v šesti až osmičlenných skupinách.

5. stupeň – hluboká mentální retardace, kombinované zdravotní postižení.

Žáci, kterým je ze ŠPZ doporučen pátý stupeň PO, potřebují nejvyšší míru podpory, čímž se rozumí přizpůsobení obsahu, metod, organizace i forem práce při výuce. Učitel respektuje možnosti a omezení těchto žáků při hodnocení. Využívají se alternativní výukové materiály, speciální pomůcky (didaktické, kompenzační, rehabilitační). Často bývají využity také speciální terapeutické metody práce či alternativní a augmentativní komunikace. Nezbytná je modifikace prostředí a spolupráce s dalším pedagogem ve třídě. V odůvodněných případech, kterým je například zdravotní stav, může být žák, na základě lékařského doporučení, vzděláván v domácím prostředí, a to pedagogem dané školy.

Nejvyšší finanční náročnost umožňuje individuální vzdělávání studentů v rozsahu šest až osm hodin týdně nebo ve skupinách čtyři až šest žáků.

Škola, ve které je vzděláván žák, jenž má ze ŠPZ přiznán 2. – 5. stupeň podpůrného opatření, dostává finanční příspěvek, jehož částka závisí na náročnosti vzdělávání konkrétního žáka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3.6 Rozdíly ve stupních PO

První stupeň PO zahrnuje efektivní a podpůrný přístup pedagoga zahrnující všechny žáky. Nejedná se pouze o reakci na zvýšené potřeby některých z žáků. Tento fakt vypovídá také o tom, že zmiňovaný stupeň podpory je též prevencí. Cílem 1. stupně PO či plánu pedagogické podpory je zvyšování kvality školního života, zlepšení klimatu školy a předcházení nežádoucích či patologických jevů. Zavedení prvního stupně PO může zamezit nutnosti aplikovat podpůrná opatření vyššího stupně, kde je větší náročnost jak personální, tak finanční a vyžadují větší tvořivost a kreativitu učitele. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

4 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Ve čtvrté kapitole bude popsána činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ), která mohou stanovovat konkrétní podpůrná opatření.

Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

4.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Mezi klienty poraden patří především osoby bez zdravotního postižení a své služby poskytují buď ambulantně na svém pracovišti, nebo ve školách a školských zařízeních, kde je žák či student vzděláván. (Kendíková, 2016).

Katalog podpůrných opatření (online, cit. 2019-09-24) uvádí, že hlavní činností PPP je „práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce“.

Mezi oblasti, kterými se PPP zabývá, patří mimo jiné připravenost žáka na povinnou školní docházku – pracovníci vydávají odborné posudky k odkladu či k předčasnému nástupu k základnímu vzdělávání. Dále také zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka, doporučuje školám a zákonným zástupcům vyrovnávací a podpůrná opatření a vhodné zařazení žáka do vzdělávacího programu, jež je přizpůsoben jeho vzdělávacím potřebám. V neposlední řadě jsou poradenské služby poskytovány žákům, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností, metodická podpora škoře a realizace preventivních opatření předcházejí sociálně patologickým jevům. (Kendíková, 2016).

V Katalogu podpůrných opatření jsou uvedeny další činnosti PPP, a podobně jako uvádí Kendíková, je zde zařazeno vyšetření školní zralosti (např. lateralita), posouzení, zda je vhodné žáka integrovat do běžné školy či nikoli, diagnostika specifických vývojových poruch učení, posuzování strategie vzdělávání u žáků s poruchou vývoje osobnosti či s poruchou chování, řešení problematiky školního neúspěchu a poradenství v oblasti profesní orientace.

Mezi další služby, které pedagogicko-psychologická poradna poskytuje, lze zařadit např. metodickou podporu školám či rodičům žáků se SVP. Důležitá je též mezioborová

spolupráce nejen s dalšími ŠPZ, ale také se zdravotnickými či sociálně-právními zařízeními. (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

4.2 Speciálně pedagogická centra (SPC)

SPC se dělí dle typu postižení klientů, jimž poskytují poradenskou činnost, a to na:

SPC pro klienty s narušenou komunikační schopností

SPC pro klienty se zrakovým postižením

SPC pro klienty se sluchovým postižením

SPC pro klienty s tělesným postižením

SPC pro klienty s mentálním postižením

SPC pro klienty s poruchou autistického spektra

SPC pro klienty s více vadami

(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

V případě souběžného postižení více vadami jsou děti klienty v tom SPC, které bylo zřízeno pro postižení, které je dominující.

Tyto zařízení jsou upraveny ve školském zákoně č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Poradenské služby SPC mohou využívat děti od raného věku, žáci, kteří plní povinnou školní docházku a studenti na středních školách. Dle potřeby mohou být klienty také jedinci v rané dospělosti s různým typem postižení.

Speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické služby jsou komplexního charakteru a zajišťuje je tým odborníků – psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. (Pipeková et al., 2010).

Stejně jako PPP, jsou služby poskytovány ambulantně na pracovišti centra nebo při návštěvě speciálních pedagogů přímo ve škole, rodině či jiných zařízeních, která pečují o žáky se SVP. Speciálně pedagogická centra se zaměřují na vytváření vhodných podmínek pro rozvoj jedince se SVP, a to po stránce tělesné, psychické i sociální. Pomáhají danému žákovi rozvíjet dovednosti, schopnosti, zájmy a naplňovat vzdělávací potřeby. Dopomáhají k vytváření vhodných podmínek vzdělávání (způsob, forma, aj.).

(Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2019-09-24).

Jitka Kendíková (2016) zmiňuje, že SPC též zjišťují připravenost žáka na povinnou školní docházku, jako PPP, s tím rozdílem, že v tomto případě u jedinců se zdravotním postižením a znevýhodněním. Dále se zabývá speciálními vzdělávacími potřebami žáků a zpracovává odporná doporučení pro jejich integraci do škol. V neposlední řadě vykonává speciálněpedagogickou péči, odborné poradenství pro rodiče i metodickou podporu pro pedagogické pracovníky, vykonává diagnostickou činnost.

5 ASISTENT PEDAGOGA

Jitka Kendíková (2016) uvádí, že asistent pedagoga (AP) je pracovník, který pomáhá žákům se SVP v jejich přizpůsobení se prostředí školy. Spolupracuje s pedagogy, žáky i se zákonnými zástupci. Tato kapitola je doplněna o vlastní šetření autorky (kapitola č. 10), kdy chtěla zjistit praktický náhled na tuto pozici přímo od asistentů pedagoga.

5.1 Vznik profese asistent pedagoga

Od konce 20. století paralelně existovaly dvě profese asistentů, kdy v jedné byli asistenti podporující žáky se sociálním znevýhodněním a ve druhé asistenti pracující se žáky se zdravotním postižením. Ke sjednocení těchto dvou profesí došlo na přelomu let 2004/ 2005, kdy vznikla dle nové školské legislativy jednotná pozice, a to „asistent pedagoga“. (Němec a kol., 2019).

5.2 Kvalifikace asistenta pedagoga

Profesní příprava asistenta pedagoga je upravena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

AP, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve škole, kde jsou vzděláváni žáci se SVP, získá odbornou kvalifikaci: a) vysokoškolským vzděláním ve studijním akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd, b) vyšším odborným vzděláním ve vzdělávacím akreditovaném programu s pedagogickým zaměřením, c) středním vzděláním s maturitní zkouškou ve vzdělávacím programu s pedagogickým zaměřením, d) vysokoškolským, vyšším odborným či středoškolským (s maturitní zkouškou) vzděláním v jiném než pedagogickém akreditovaném studijním programu plus vzděláním v programu celoživotního vzdělání realizovaném vysokou školou (VŠ) zaměřeném na pedagogiku/ studiem pedagogiky/ absolvováním vzdělávacího programu pro AP.

Asistent pedagoga, který nemá některé z výše zmíněného vzdělání, může vykonávat pouze pomocné výchovné práce. (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Mimo kvalifikačních předpokladů, by měl AP splňovat i osobnostní předpoklady pro výkon této profese, jimiž jsou například kladný vztah k dětem, zejména se SVP, empatie, komunikativnost, trpělivost atd. Kromě výše zmíněného by neměl mít předsudky vůči cizincům, osobám s postižením či jiným sociálním skupinám. Musí umět vytvořit otevřený a trpělivý partnerský vztah se žáky, kterým poskytuje podporu. (Kendíková, 2016).

5.3 Činnost asistenta pedagoga

Činnost AP je upravena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle této vyhlášky „*asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb*“ (online, cit. 2019-02-12).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a zaměstnanec konkrétní školy, kde vykonává speciálněpedagogickou činnost.

Jeho pracovní náplní je především zprostředkování výchovy a vzdělávací činnosti u žáků se SVP. Hlavním cílem AP je potom podpora integrace žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, kterou poskytuje prostřednictvím metod a forem práce, a to na základě druhu a hloubky zdravotního postižení či znevýhodnění, tedy individuálních potřeb žáka.

Pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu je velmi důležitá spolupráce a souhra se žákem, jeho rodiči a pedagogem. Náplň práce AP a její rozsah stanovuje ředitel školy, který se řídí skutečnými potřebami žáka a doporučením speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Činnost je následně metodicky vedena vyučujícím.

Konkrétními činnostmi asistenta pedagoga jsou např. individuální pomoc při začleňování žáka a přizpůsobování se prostředí školy, podpora a pomoc při výuce a při přípravě na výuku, podpora při upevňování společenského chování, pracovních či hygienických návyků, asistence při přemísťování do jiných učeben/ školní jídelny, dále při

dodržování bezpečnostních pravidel, vedení dokumentace a spolupráce s pedagogy na hodnocení žáka, aj. (Hanák, 2015).

Kendíková (2016) mezi náplň práce AP také řadí strukturování učiva, přípravu pomůcek a materiálů, realizaci reedukačních cvičení, pomoc při orientaci v čase a prostoru, při rozvoji sociálních dovedností, při řešení konfliktů nebo navazování sociálních vztahů, nácvik a rozvoj komunikace, zajištění relaxace ve třídě i mimo ni aj.

Práce asistenta pedagoga nesmí být zaměňována s rolí osobního asistenta, který je vázán na konkrétního žáka. AP pracuje nejen se žákem se SVP, jak bylo zmíněno výše, ale též s intaktními dětmi ve třídě. Trvalá podpora pouze jednoho konkrétního žáky by mohla mít nežádoucí důsledky nejen na samotného žáka, ale také na třídní kolektiv a klima v něm. Měla by být stanovena míra zapojení asistenta pedagoga do práce se všemi žáky a AP s pedagogem by si měli jasně vymezit kompetence a respektovat je. Podpora je především potřebná při skupinových pracích a organizacích úkolů, které jsou s nimi spojené. Rozložení poměru práce mezi intaktními žáky a žáky se SVP plánuje učitel společně s asistentem pedagoga, a to dle potřeby v konkrétních vyučovacích předmětech. (Horáčková, 2015).

Teplá, Felcmanová a Němec (2018) uvádějí možné doporučené činnosti asistenta pedagoga u jednotlivých skupin žáků se SVP.

U žáků se zdravotním postižením na základní škole jsou doporučené činnosti: podíl na podpoře smyslového vnímání, pozornosti, myšlenkových operací a způsobů chování, podíl na rozvoji grafomotoriky, podíl na speciálněpedagogických metodách výuky čtení, psaní a počítání, podíl na zajišťování speciální logopedické činnosti, na uplatňování alternativních komunikačních programů, podíl při prevenci sociálně patologických jevů, apod.

Činnost asistenta pedagoga u nadaných žáků spočívá především v podílení se na organizačním zajištění IVP žáků. Dále doprovod do jiných škol (vyšších odborných či vysokých škol) nebo do odborných zařízení (muzeí, výzkumných ústavů, laboratoří, aj.).

Doporučené činnosti u žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole: pomoc při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům při komunikaci se žáky a při spolupráci s jejich zákonnými zástupci. Němec a kol. (2019) v této souvislosti dále zmiňuje zprostředkování informací o žácích a jejich potřebách učitelů (AP má mnohdy lepší znalosti o rodinném zázemí žáků a může tak učitelům pomoci pochopit příčiny

vzdělávacích obtížích), doučování žáků v době mimo vyučování (častá kompenzace nedostatku podpory v domácím prostředí a rovněž pomoc s vypracováním domácích úkolů, přičemž je žák veden k postupné samostatnosti), psychosociální podporu žáků (žákům z prostředí se zvýšenou psychickou zátěží může pomoci, že je asistent pedagoga vyslechne a poskytne jim svou pozornost z role dospělého) a zajištění pro ně volnočasových aktivit (tyto činnosti působí preventivně a také pomocí nich mohou žáci rozvíjet pozitivní vztahy s vrstevníky).

6 PRÁCE V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Je nutné si uvědomit, že práce asistenta pedagoga se žákem probíhá vždy v určité sociální skupině, tedy třídním kolektivu a je zapotřebí dbát na interakci s ostatními žáky. Je tedy nutné dobře zvážit postupy, přístupy a metody práce tak, aby byly v souladu se začleněním, aby podporovaly komunikaci a tím nedocházelo k segregaci či dokonce projevům šikany v kolektivu spolužáků. Úspěšné začlenění je předpokladem pro úspěšné vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

(Hanák a kol. 2015).

Podpora je poskytována žákovi, který nemá dostatečnou zkušenost s navazováním sociálních vztahů v třídním kolektivu a jeho schopnost sociálního či praktického úsudku je snížena z důvodu mentálního postižení. U takového žáka je potřeba pravidelně a pečlivě sledovat a vyhodnocovat rozvoj vztahů mezi ním a ostatními dětmi, aktivizovat jeho empatii a sociální citění. Dále také posilovat jeho zkušenosti a schopnosti, aby se následně mohl účinně začlenit mezi vrstevníky. Cílem tohoto procesu je eliminovat nežádoucí konflikty v rámci kolektivu. (Hanák a kol. 2015).

Jana Petrášová v Metodice práce asistenta pedagoga (Hanák a kol., 2015) doporučuje několik postupů, jak podpořit proces začlenění do kolektivu.

Dobrá znalost struktury třídního kolektivu – pro tento bod je důležitá spolupráce všech zainteresovaných, a to pedagogů, školního psychologa, odborníků ze ŠPZ, aj.

Schopnost předvídat rizikové situace – lze využít sociometrii a následné vyhodnocení sociogramů, dále také mapování vazeb mezi spolužáky, a to jak kladných, tak záporných.

Sledování – jaké má žák cíle, přání, zájmy, hodnoty, postoje, emoce, aj

Sociální citlivost – sledování aktivity a pasivity žáka vůči dění ve skupině, jaký je jeho zájem o jednotlivé členy v kolektivu, zda rozumí potřebám jiných žáků, apod.

Práce s normami ve skupině – určení společných cílů, podpora, aby se žák orientoval ve společenských normách, respektoval je, apod.

Orientace v problémové situaci – žákovi mohou pomoci vzorové modelové situace, vyhodnocení možných variant, jak situaci řešit, nácvik chování v daný okamžik. V případě, že se dítě zachová správně, poskytnout mu zpětnou vazbu a jednání upevňovat.

Zvýšená pozornost – především během spontánní činnosti, jako jsou například hry o přestávkách.

6.1 Vliv asistenta pedagoga na klima třídy

Ve škole nedochází pouze k získávání nových znalostí a dovedností, ale také k navazování vztahů s vrstevníky při různých sociálních situacích, které musí žáci řešit a adekvátně na ně reagovat svým chováním. Ve třídě, kde jsou současně vzděláváni žáci intaktní a žáci se SVP, se vytváří vhodný prostor pro naučení se nových sociálních a morálních dovedností. Jedinci jsou v takovéto skupině vedeni ke vzájemnému respektu, spolupráci, pomáhání si a porozumění si. (Bočková, Vítková et al., 2016).

Bočková, Vítková et al. (2016, s. 173) citují autory pedagogického slovníku, kteří definují klima třídy jako *„sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitele)“*.

Je hned několik tvůrců třídního klimatu, a to především žáci a učitelé. Někteří autoři dále uvádějí rodiče nebo ředitele školy, který má nepřímý vliv na utváření klimatu v každé třídě dané školy.

Pokud je ve třídě asistent pedagoga, který podporuje žáka se SVP, má i on významnou roli. AP v průběhu vzdělávacího procesu vykonává aktivity ve prospěch žáků a svou činností podporuje inkluzivní klima třídy. Na základě pozorování třídního klimatu během vyučovacích hodin a přestávek může navrhnout vhodné prostředky, kterými lze pozitivně situaci ovlivnit. (Tamtéž).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 TEORIE VÝZKUMU

Výzkum je zaměřen na názor rodičů žáků na základních školách, a to jak intaktních, tak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a potřebou podpůrných opatření. Pomocí dotazníkového šetření bylo zkoumáno, jaký mají rodiče názor na pozici asistenta pedagoga, zda vědí, v čem jeho práce spočívá a zda jsou s těmito informacemi spokojeni. Problematika práce asistenta pedagoga je v současné době velmi aktuální, proto je nezbytné, aby se v ní rodiče žáků, na jejichž škole je pozice AP zřízena, orientovali.

7.1 Výzkumný problém

Mají rodiče, kteří se již setkali s prací asistenta pedagoga ve třídě jejich dítěte, kladnější vztah k této pozici než ti, kteří s touto pozicí nemají žádnou zkušenost?

7.2 Cíle výzkumu

Zkoumat názor a náhled rodičů, jak dětí intaktních, tak dětí s potřebou podpůrných opatření, na pozici asistenta pedagoga v běžných školách.

Zjistit, zda rodiče žáků na běžných základních školách vědí, jaká je náplň asistenta pedagoga. A případně, jestli by uvítali více informací o této pozici.

7.3 Hypotézy

Na základě studia odborné literatury a profesního zájmu autorky, byly vytvořeny následující statistické hypotézy:

Hypotéza 1:

H_0 – Neexistuje statisticky významný rozdíl v orientaci se v náplni práce asistenta pedagoga mezi rodiči intaktních dětí a rodiči dětí s potřebou podpůrného opatření AP.

H_a – Existuje statisticky významný rozdíl v orientaci se v náplni práce asistenta pedagoga mezi rodiči intaktních dětí a rodiči dětí s potřebou podpůrného opatření AP.

Hypotéza 2:

H_0 – Neexistuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici asistenta pedagoga mezi rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen není a rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen je.

H_a – Existuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici asistenta pedagoga mezi rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen není a rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen je.

Hypotéza 3:

H_0 – Neexistuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici AP mezi respondenty ve věku do 40 let a respondenty nad 41 let věku.

H_a – Existuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici AP mezi respondenty ve věku do 40 let a respondenty nad 41 let věku.

7.4 Zdůvodnění výzkumu

Autorka výzkum prováděla na základě osobního zájmu o danou problematiku a především kvůli aktuálnosti daného tématu. Jakožto asistenta pedagoga na jedné z běžných základních škol ji zajímalo, jaký je pohled rodičů všech dětí na tuto pozici. Také zda jsou rodiče dostatečně informováni a pokud ne, zda mají zájem se dozvědět více o náplni práce AP.

7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Do dotazníkového šetření se zapojilo 102 respondentů. Jednalo se o rodiče dětí běžných základních škol, a to jak rodiče dětí intaktních, tak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že odpovídaly spíše matky, především z hlavního města Prahy, Karlovarského, Středočeského, Ústeckého a Zlínského kraje. To i přes to, že autorka dotazník rozeslala školám ve všech krajích České republiky. Většina emailů zůstala bez odpovědi a pouze na šesti školách autorce vyhověli a rozeslali dotazník rodičům žáků dané školy.

7.6 Metody výzkumu

K zjištění průzkumného cíle se autorka rozhodla pro kvantitativní výzkum, kdy informace „*získáváme v jisté kvantifikovatelné a co nejvíce formálně porovnatelné podobě a pak je analyzuje statistickými metodami*“ (Reichel, 2009, s. 40). Konkrétně byla zvolena dotazníková forma, při které jsou potřebné informace získávány za pomoci písemného dotazu, což znamená, že respondent dotazník vyplňuje sám. Tato technika je nenáročná, a to jak z hlediska organizačního, tak finančního. U tohoto typu průzkumu může být použito několik typů otázek, jde o uzavřené otázky (respondent vybírá z možností), otevřené otázky (opak uzavřené otázky, sám dotazovaný se rozhodne, jaká bude jeho odpověď a její formulace), filtrující otázky (ty by měly sloužit k usměrnění) – autorka ve výzkumu použila filtrující otázku, ve které se rodičů dotazovala, zda je ve třídě, kam dochází jejich dítě, asistent pedagoga. Ti, kteří odpověděli Ano, následně pokračovali odpověďmi na jiné otázky než ti, kteří na filtrující otázku odpověděli Ne. Dále do dotazníkového šetření lze zařadit například kontrolní otázky (používají se pro ověření pravdivosti odpovědí), apod. (Zich, 2009). V neposlední řadě je možné dotazníky rozdělit na volný nebo-li nestrukturovaný (představuje určité téma, o kterém by měl respondent volně hovořit/rozepsat se), polostrukturovaný (obsahuje soubor otázek, u nichž si sám respondent zvolí, v jakém pořadí na ně bude odpovídat) a strukturovaný, který zvolila autorka práce (jedná se o jasně dané pořadí otázek – uzavřených, polootevřených i otevřených, na které je odpovídáno). (Reichel, 2009).

Dotazník k diplomové práci (součást přílohy č. 1), byl koncipován na základě stanovených hypotéz, což znamená, že otázky v dotazníku mají potvrdit nebo vyvrátit předem stanovené hypotézy.

7.7 Časová organizace výzkumu

Dotazníky byly rozesílány postupně emailem během šesti měsíců, přičemž bylo vynecháno období letních prázdnin.

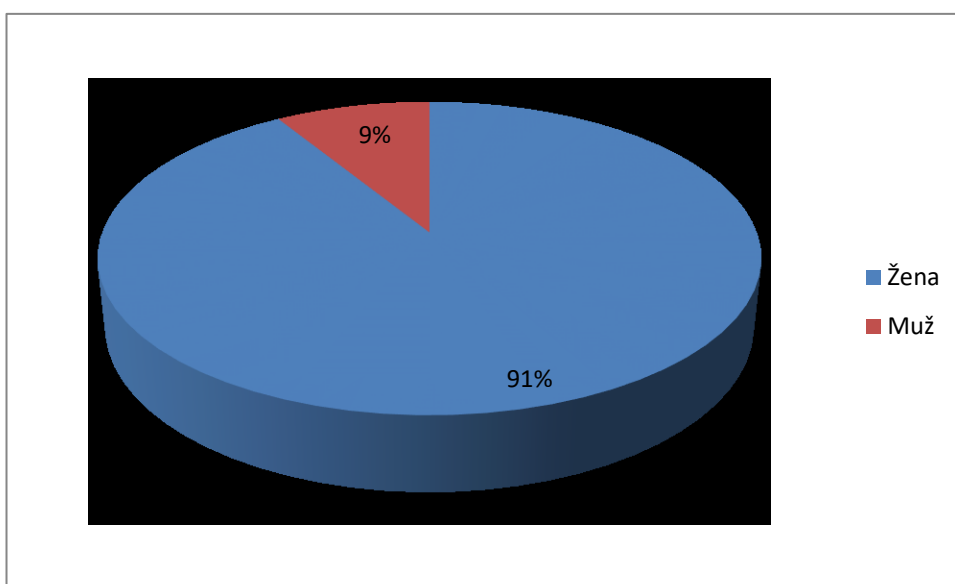
8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Graf č. 1 – pohlaví respondentů

První graf znázorňuje odpovědi na otázku č. 1 v dotazníku. Odpovídalo více žen než mužů, a to 91% ku 9%.

Vysvětlují si to faktem, že ženy jsou sdílnější v daném tématu.

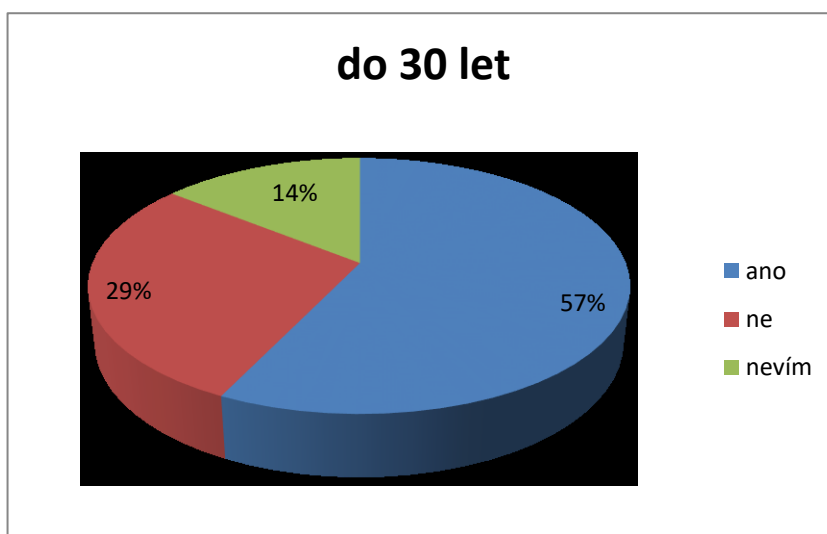
Vzhledem k nerovnoměrnému rozložení se domnívám, že není vhodné rozlišování postojů či znalostí o náplni práce asistenta pedagoga mužů vs. žen.



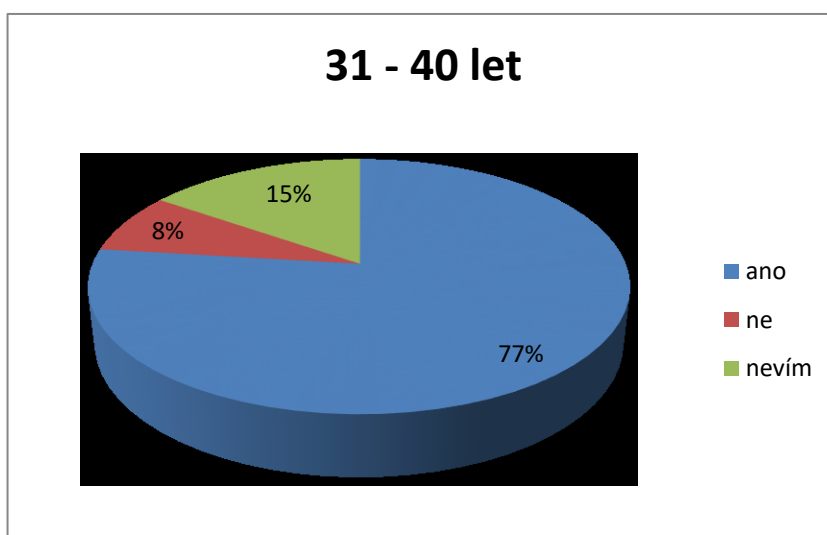
Graf č. 1

Graf č. 2 až 5 – vyjádření názoru na zařazení AP do běžných škol s ohledem na věk respondentů

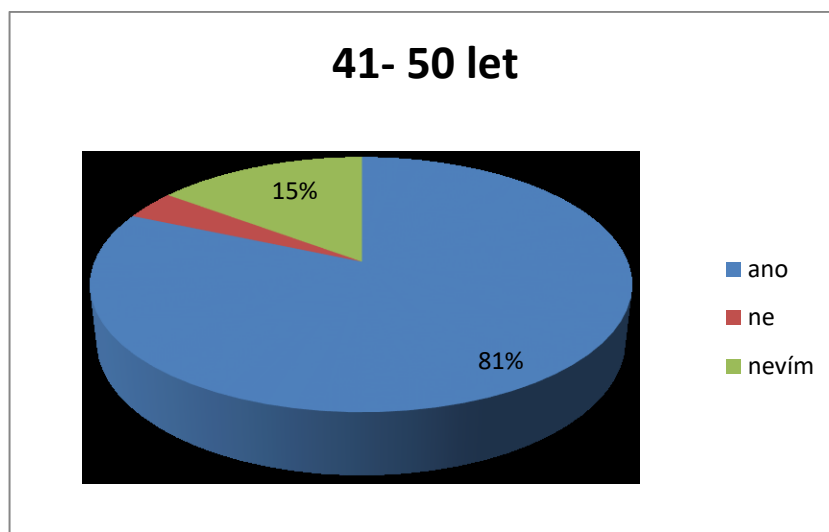
V těchto grafech bude zaznamenáno zjištění, zda a v jaké míře se liší postoj respondentů na pozici asistenta pedagoga na základě věku. V grafech jsou vyhodnoceny odpovědi na otázky č. 11 a 20, tedy zda respondent souhlasí se zařazováním AP do tříd běžných škol.



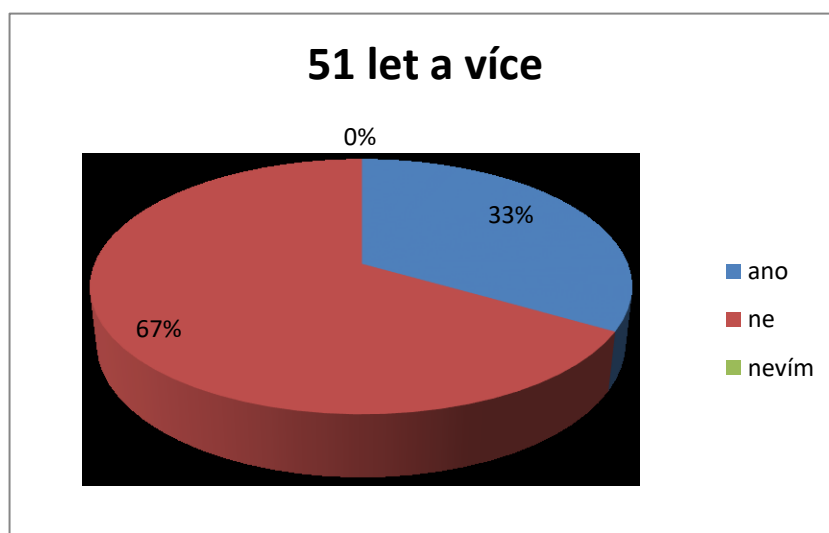
Graf č. 2



Graf č. 3



Graf č. 4



Graf č. 5

Odpovědi dotazovaných ve věku 31 – 50 let byly velmi pozitivní. V této věkové kategorii odpovídalo více jak 77% respondentů, že s umístěním asistenta pedagoga souhlasí. Kladné odpovědi byly lehce za hranicí 50% u respondentů do 30 let. Nejvíce negativně se k tomuto tématu staví odpovídající nad 51 let věku.

Odpovědi byly nejčastěji odůvodňovány tím, že ve třídě jsou děti, které pomoc AP potřebují – tedy žáci se SVP, pedagog má více času a prostoru pro výklad dané látky, umožní se tím individuální přístup k žákovi. Někteří z rodičů odpovídali, že souhlasí s přítomností AP ve třídě jejich dítěte, dokonce jsou i s jeho prací spokojeni, protože pomáhá při individuálním dovysvětlování látky, a to nejen žákům se SVP, ale také uváděli,

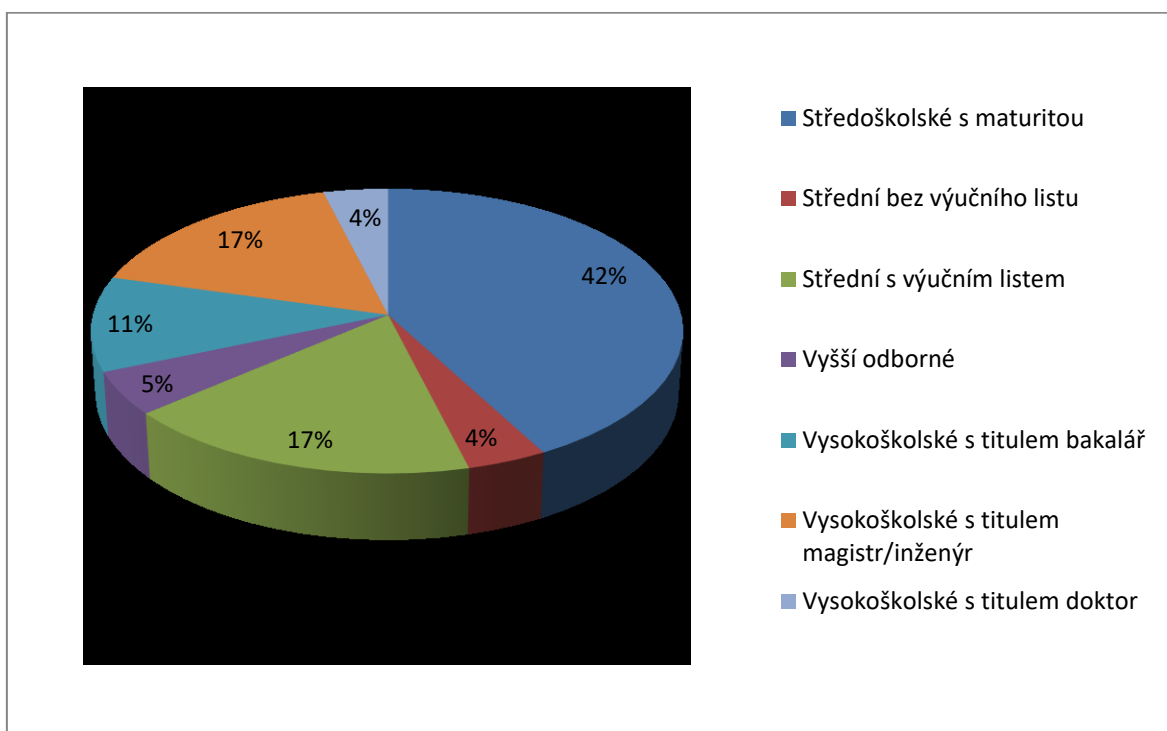
že by ze třídy vyloučili právě žáky se SVP, protože výuku ruší. Pokud s pozicí AP nesouhlasili, bylo to primárně z toho důvodu, že jim vadí žák, kterému asistent pedagoga poskytuje podporu, nikoli samotný AP. Dalším důvodem bylo, že respondenti nesouhlasili s integrací žáků do běžných škol a tedy ani se zavedením pozice AP na běžné škole.

V souvislosti se třetí hypotézou poukážeme na fakt, že respondenti do 40 let se k tématu staví kladně v 78% a odpovídající nad 41 let mají pozitivní názor v 77%.

Graf č. 6 – nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Šestý graf se váže na otázku nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, kteří na dotazníkové šetření odpovídali. Nejvíce odpovídalo jedinců se středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou.

Po porovnání s výsledky, zda jsou dotazovaní informováni o náplni práce asistenta pedagoga, vyšlo ve všech kategoriích více jak 75%, že znají náplň práce AP. Tyto výsledky jsou dle mého názoru velmi pozitivní

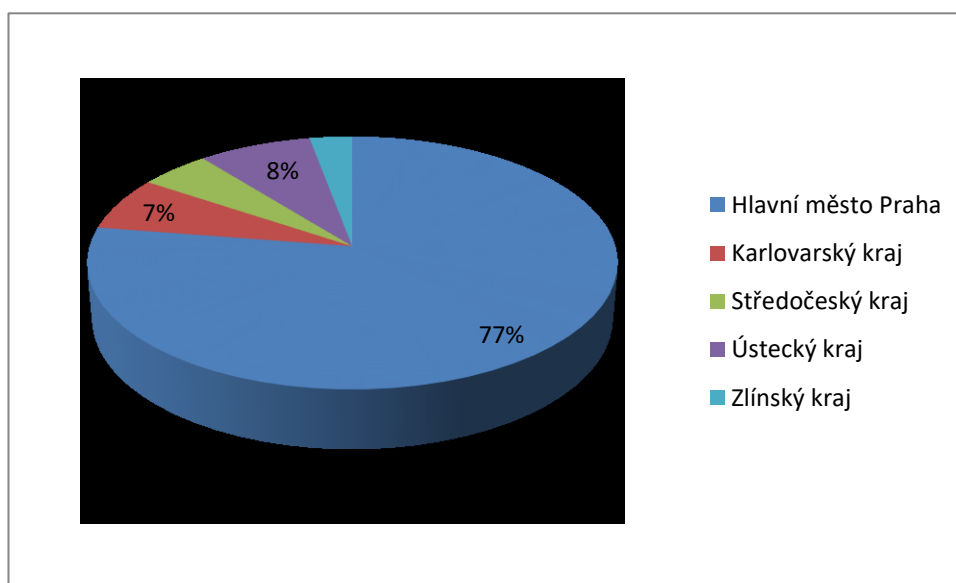


Graf č. 6

Graf č. 7 – kraj, ve kterém respondenti odpovídali

Dotazník jsem rozeslala ředitelům či zástupcům ředitele do 68 škol do všech krajů České republiky. Žádala jsem je o rozeslání mezi rodiče dětí, které do školy dochází. Z 55 škol jsem nedostala žádnou odpověď, ze šesti mi odepsali, že dotazník nerozešlou, přičemž jednu z odpovědí cituji: „Dobrý den paní Podolínková, dotazník Vám mezi rodiče nepředám, jsou v něm otázky, které rodiče budou pouze odhadovat, jelikož nemohou na ně objektivně odpovědět, neznají každodenní školní život a tím je uvede spíše do negace.“ Dle mého názoru by měla být právě ve školách, kde nejsou rodiče informováni, větší osvěta a lepší seznámení s danou problematikou, vzhledem k její aktuálnosti. Z dalších sedmi škol jsem dostala kladnou odpověď.

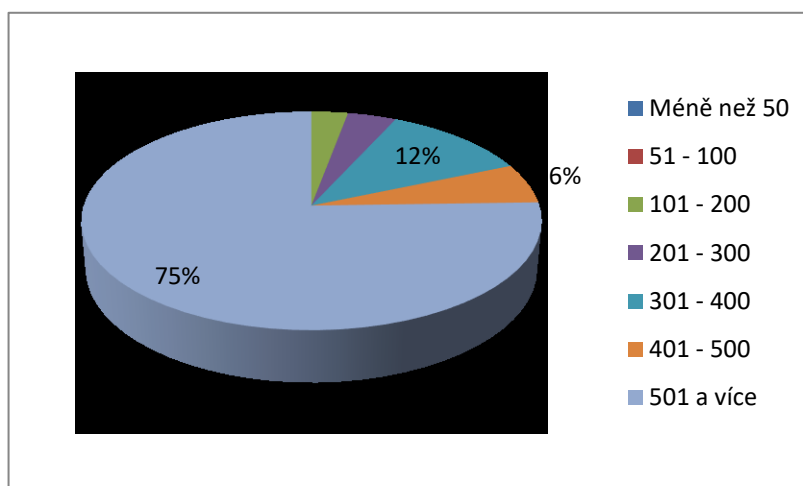
V grafu č. 7 jsou uvedeny kraje, ve kterých respondenti odpovídali.



Graf č. 7

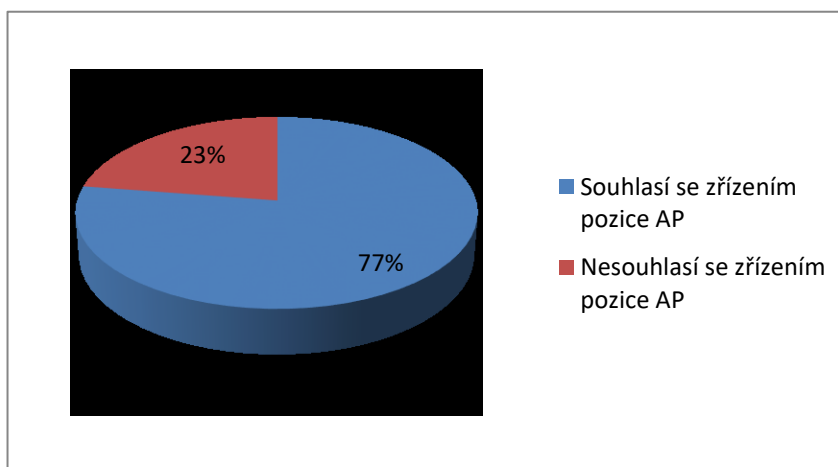
Graf č. 8 a 9 – velikost školy a souhlas či nesouhlas se zřízením pozice AP

V páté otázce dotazníku jsem se respondentů dotazovala, jak velká je škola, do které jejich dítě dochází, respektive, kolik je tam žáků. V návaznosti na tuto otázku jsem vyhodnotila, jak se staví k pozici asistenta pedagoga.



Graf č. 8

Ve všech případech převažoval souhlas se zřizováním pozic AP v běžných školách, proto jsem vložila graf pouze celkového výčtu souhlasů či nesouhlasů. Důvody, proč byly rodiče, tedy respondenti, proti této pozici byly například, že žák, kterému asistent pedagoga primárně pomáhá, ve třídě vyrušuje nebo že by dítě se SVP mělo být ve speciální škole. Z výsledků vyplynulo, že rodičům v žádném případě nevadí AP, ale žák, kterému pomáhá.

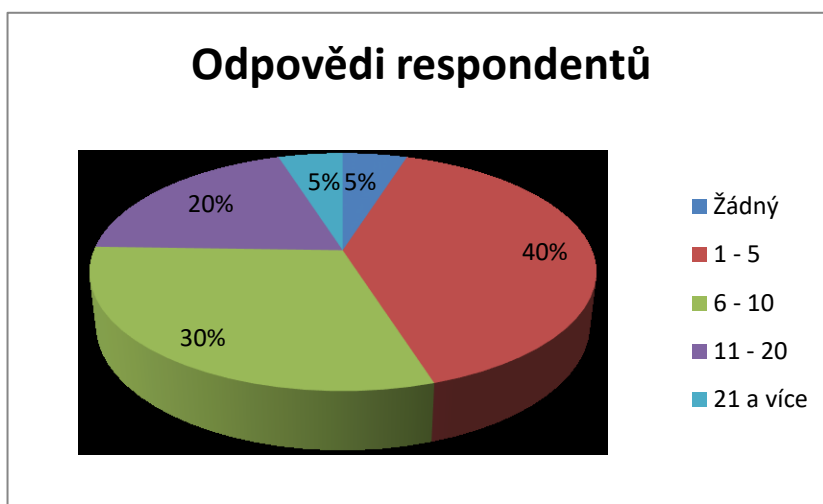


Graf č. 9

Graf č. 10 a 11 – počet asistentů pedagoga ve škole

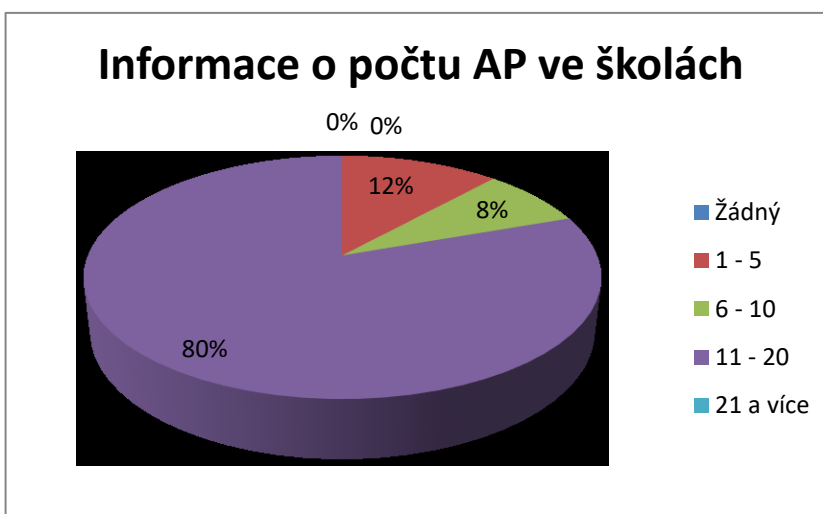
V sedmé otázce respondenti odpovídali na otázku, kolik je AP na škole, kam dochází jejich dítě. Chtěla jsem se dozvědět, zda mají rodiče informace právě o tomto faktu.

Odpovědi jsou uvedeny v grafu č. 10.



Graf č. 10

Dle informací z webových stránek škol a na základě komunikace s vedením dané školy jsem zjistila, že počty asistentů pedagoga nesouhlasí s výsledky dotazníku. Informace z výročních zpráv v porovnání respondentů odpovídajících v krajích, kde se daná škola nachází, znázorňuje graf č. 11.

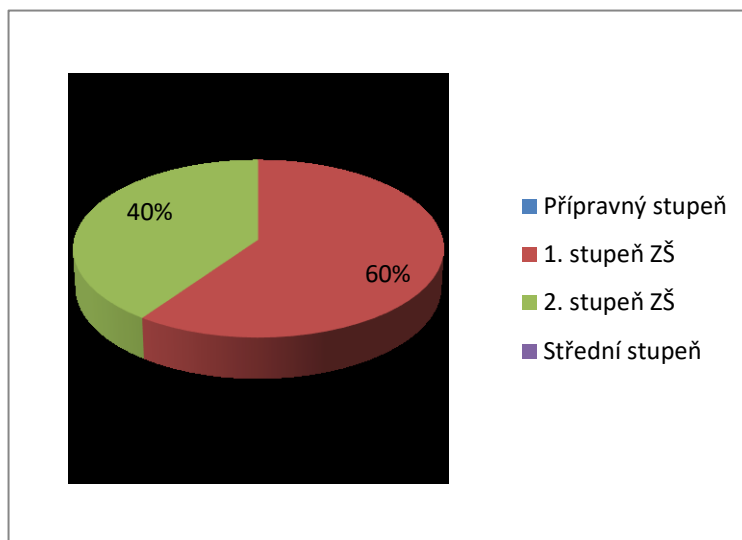


Graf č. 11

Lze se tedy domnívat, že rodiče žáků nejsou informováni o počtu asistentů pedagoga na škole, kde se vzdělává jejich dítě. Může to mít několik vysvětlení, například můžeme předpokládat, že je to z důvodu toho, že tato informace pro ně není důležitá. Možnost, že tato informace není dostupná, bych vynechala, jelikož je dohledatelná ve výročních zprávách jednotlivých škol.

Graf č. 12 – stupeň vzdělávání žáků

I přesto, že dotazník byl rozeslán též do několika středních škol a do škol, kde je součástí přípravná třída, odpovídali pouze rodiče dětí 1. a 2. stupně základní školy.



Graf č. 12

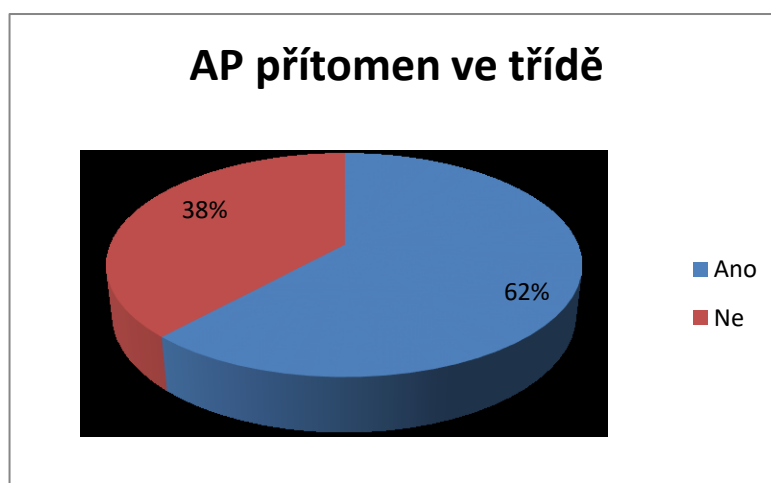
V případě respondentů, jejichž dítě chodí na první stupeň základní školy, souhlasilo s pozicí AP více jak 80%, mezi rodiči dětí na druhém stupni ZŠ bylo „pro“ 70%. Myslím si, že tento výsledek je velmi pozitivní.

Jak už bylo výše zmiňováno, důvody, kvůli kterým byla odpověď spíše negativní, se netýkaly asistenta pedagoga, ale spíše žáka, kterému asistent pedagoga primárně poskytuje podporu.

Graf č. 13 a 14 – přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

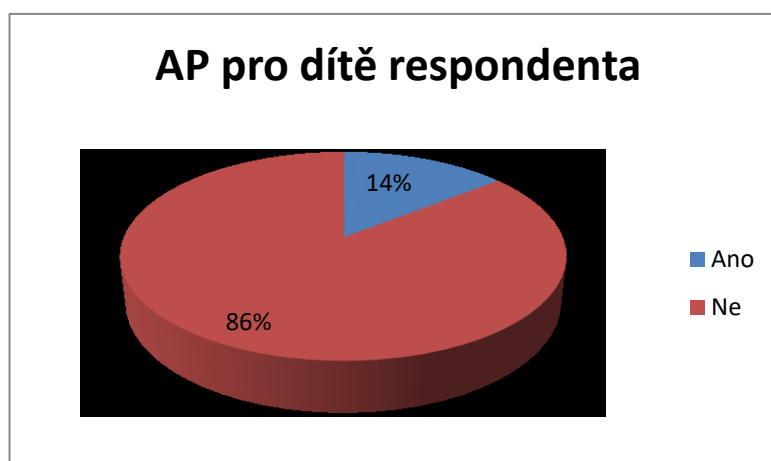
Další otázka byla zaměřena na zjištění, zda je ve třídě, kde je vzděláváno dítě respondenta, přítomen asistent pedagoga. Pokud ano, následně rodiče odpovídali, zda je podpůrné opatření AP především pro jejich dítě.

Graf č. 13 znázorňuje, počet respondentů, kteří uvedli, že AP je ve třídě jejich dítěte.



Graf č. 13

Z 62% znázorněných v předchozím grafu, uvedlo 14% rodičů, že AP je ve třídě především pro jejich dítě.



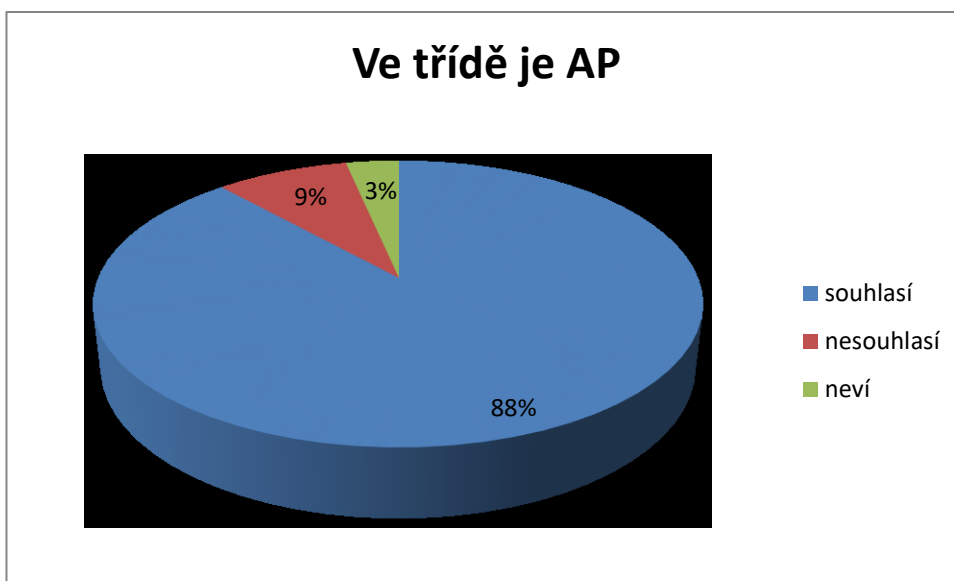
Graf č. 14

Velmi zarážející byl fakt, že i někteří z těchto rodičů (z uvedených 14%), odpovídali, že neznají náplň práce asistenta pedagoga a chtěli by se o tomto tématu dozvědět více

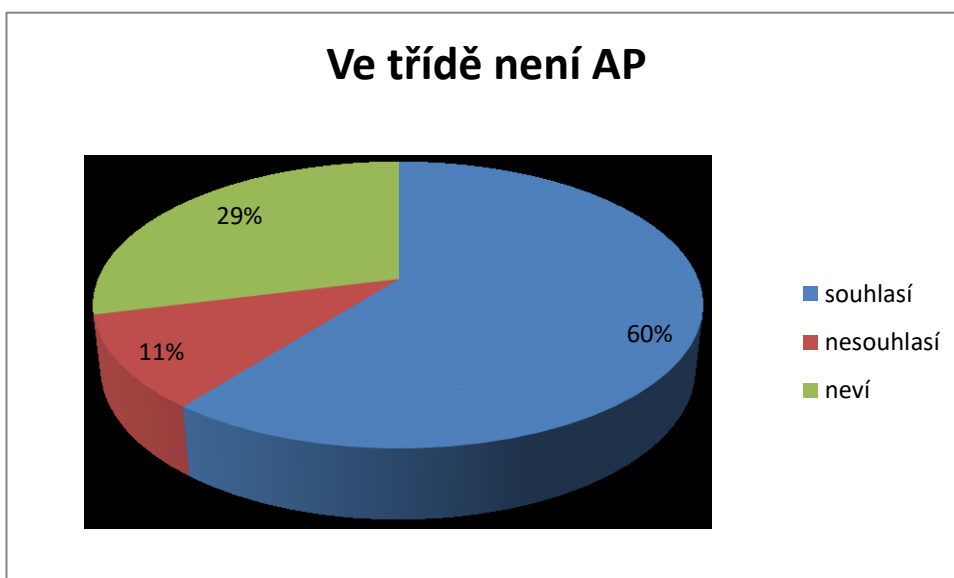
informací. Jiní naopak odpovídali, že pomáhá žákovi se sociálním začleněním, při vysvětlování zadání úkolů, které má plnit, dovysvětluje, píše žákovi zápisky, v případě potřeby opouští se žákem kmenovou třídu, „přivádí“ zpět žákovi pozornost při vyučování, někdy pomáhá též ostatním dětem. Jeden z rodičů uvedl, že když je potřeba, supluje za učitele.

Graf č. 15 a 16 – souhlas se zřizováním pozice AP ve školách

V grafech 15 a 16 jsou uvedeny odpovědi respondentů, zda souhlasí s pozicí asistenta pedagoga na školách. V prvním z grafů odpovídali rodiče, jejichž dítě dochází do třídy, kde je již pozice AP zřízena, ve druhém naopak rodiče, kteří s asistentem pedagoga ve třídě jejich dítěte nemají zkušenost.



Graf č. 15

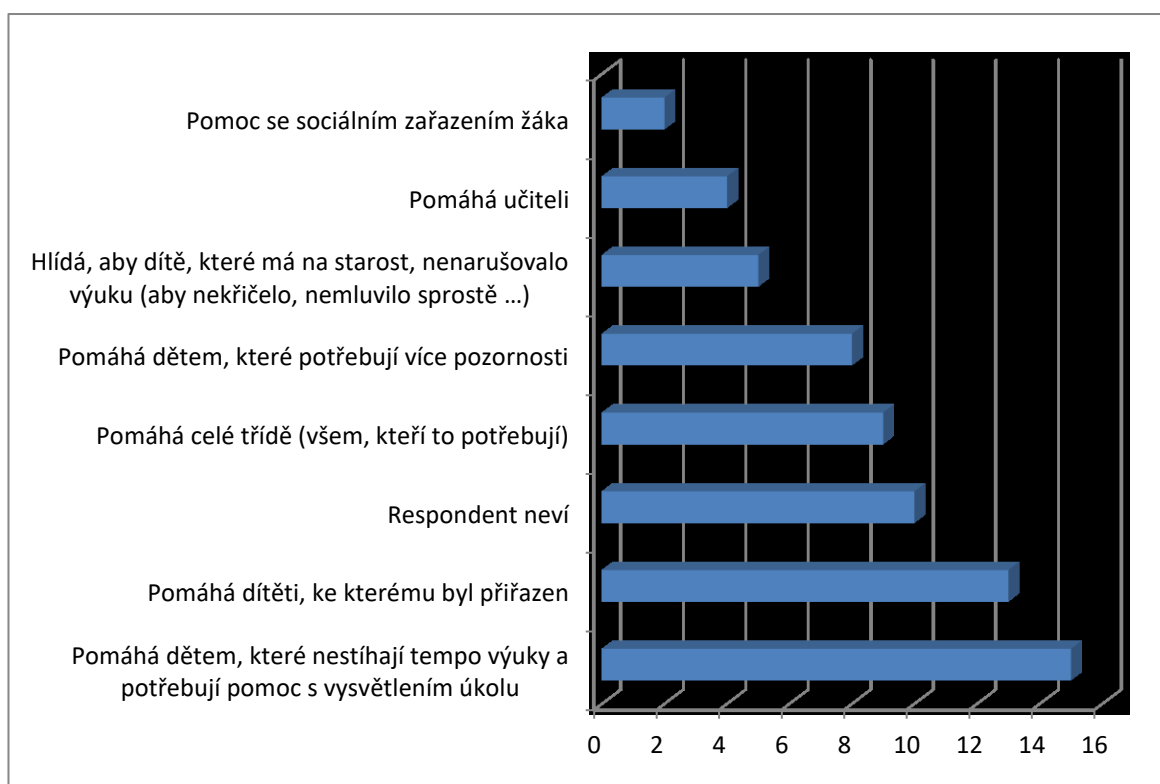


Graf č. 16

Graf č. 17 a 18 – náplň práce asistenta pedagoga

V grafech budou uvedeny odpovědi, které se opakovaly. Názory, které se ve výsledcích dotazníků objevily pouze jednou, budou uvedeny níže.

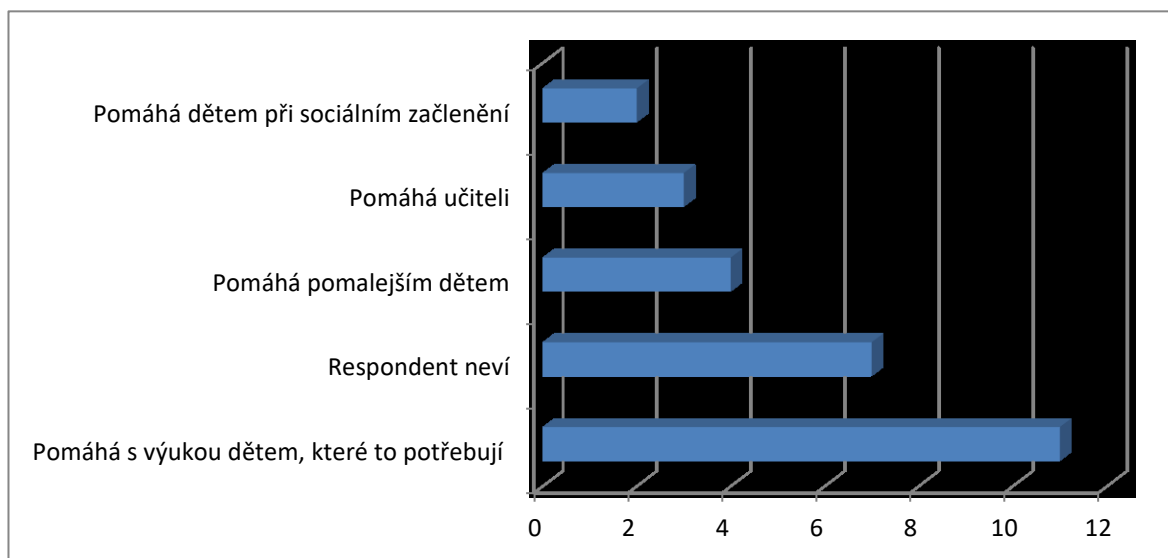
Nejčtenější odpovědi respondentů, jejichž dítě chodí to třídy, kde je přítomen AP, jsou uvedeny v grafu č. 17.



Graf č. 17

Jeden z rodičů napsal, že asistent pedagoga nemá žádnou úlohu, další, že pomáhá cizincům, několik rodičů píše, že pomáhá, ale blíže nespecifikují v čem. Jedna z matek uvádí: „Bohužel striktně pomáhá pouze jemu přidělenému dítěti a ostatním se nevěnuje vůbec, i přesto, že na to má čas. Můj syn ji např. položí otázku, když paní učitelka není ve třídě a ona mu odpoví, že na její služby nemá nárok. Přitom je v nečinnosti v tu chvíli“.

Jaká je náplň práce dle respondentů, kteří nemají zkušenost s AP ve třídě svého dítěte, je uvedeno v grafu č. 18.



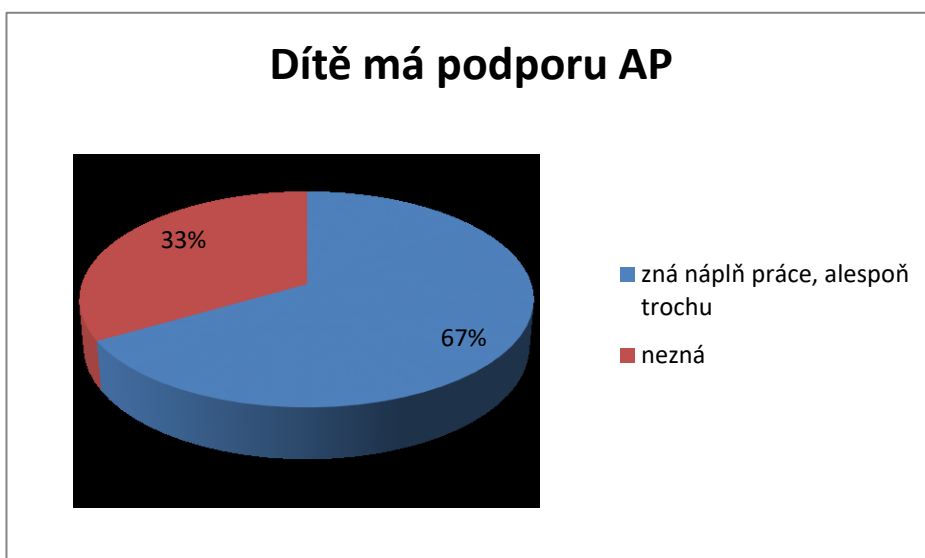
Graf č. 18

Mezi dalšími odpověďmi bylo, že pomáhá učitelům při přípravě na výuku, hlídá, aby byl ve třídě klid, aby integrované děti nevyrušovaly. Pomáhá žákům i pedagogovi se zvládnutím běžného chodu ve třídě (chování, vzdělávání, socializace). Musí si zjistit SVP jednotlivých dětí a podle toho jim v hodině pomoci tak, aby nebylo dítě znevýhodněné z důvodu nějakého handicapu. Pomáhá dětem, které na to mají nárok. Zajišťuje individuální pomoc a podporu při zapojování do výuky. Připravuje materiály pro pedagoga, vede elektronickou komunikaci a spravuje školní systém, přes který se komunikuje s rodiči. Zajišťuje dopomoc žákovi (popř. spolužákům) s výukou, popř. u žáka s ADHD, PAS reguluje (usměrňuje) projevy nevhodného chování a funguje jako mediátor mezi spolužáky. Spolupracuje s učitelem na přímé výchově a vzdělávání u žáků se SVP, pomáhá při komunikaci mezi učitelé a žáky a jejich zákonnými zástupci. Pomáhá při přípravě na výuku, popř. při sebeobsluze. Individuálně pomáhá žákovi se specifickými problémy s přidělenými úkoly a v učení tak, aby mohl učivo adekvátně zvládat a zároveň nebyla výrazněji narušena výuka pro zbývající žáky. Je jakousi podpůrnou silou pro učitele. Měl by se podílet na vzdělávacím procesu. Pomáhá dětem znevýhodněným, s poruchami učení nebo slabším v určité oblasti, aby zbytek třídy nemusel zaostávat v tempu výuky. Stará se o rozvoj nadějnějších žáků ve třídě, aby se více využil jejich potenciál a nenudili se. AP by měl spolupracovat s učitelem a být přirozenou součástí třídního kolektivu. Jeden

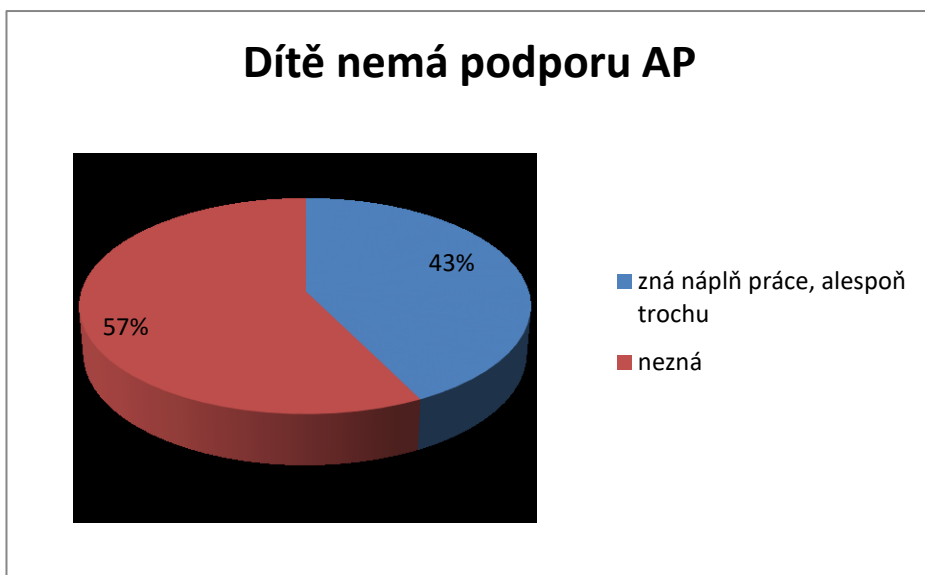
z respondentů také uvádí, že v normální třídě je dle jeho názoru zbytečný – pedagog by si měl vystačit sám. Role AP je potřeba např. na výletech, jako doprovod, kdy pedagogovi pomůže s organizací. Význam může mít ve spojených třídách popř. ve speciálních školách.

Graf č. 19 a 20 – znalost náplně práce asistenta pedagoga rodičů, jejichž dítě má PO asistent pedagoga

V těchto grafech jsou uvedeny rozdíly v odpovědích respondentů, jejichž dítě má podpůrné opatření asistent pedagoga a těch, kteří se s touto pozicí blíže nesetkávají.



Graf č. 19



Graf č. 20

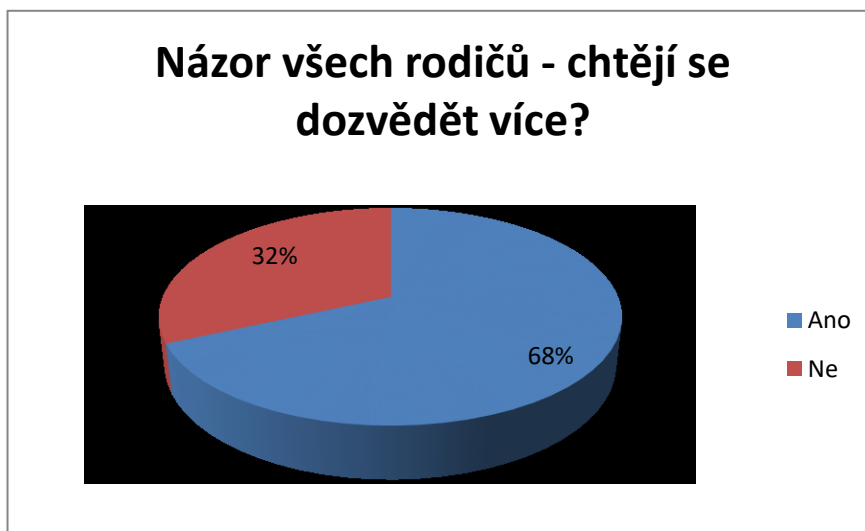
Někteří z respondentů více rozepsali, co dle jejich názoru asistent pedagoga vykonává za práci, někteří jen napsali, že pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Velmi mě překvapilo, že někteří z rodičů, jejichž dítě využívá podporu asistenta pedagoga, uvedli, že neznají jeho náplň práce a jeden z nich zmínil, že nemá ani zájem se dozvědět více informací.

Graf č. 21 až 23 – možnost dozvědět se více o náplni práce asistenta pedagoga

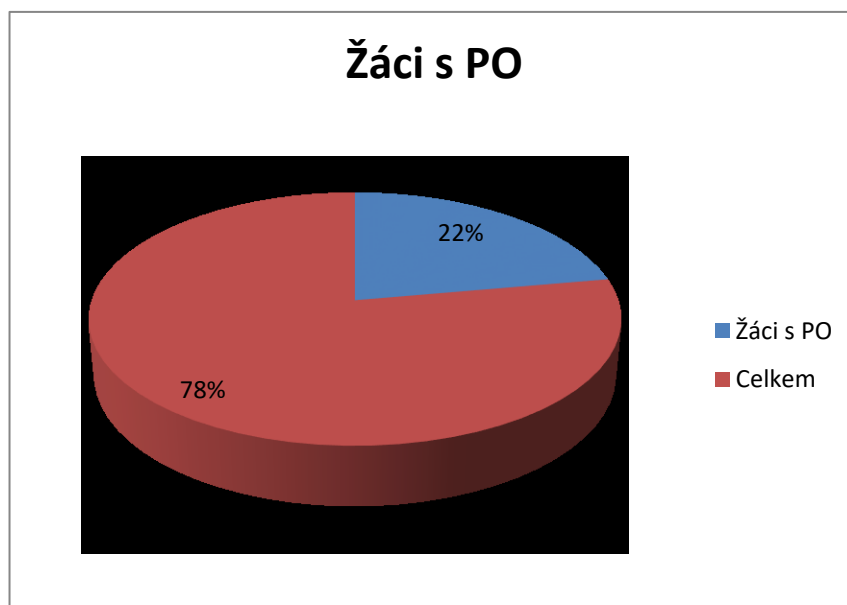
V souvislosti s touto otázkou hovoříme pouze o respondentech, u jejichž dítěte ve třídě je přítomen AP.

68% rodičů se chce dozvědět více o náplni práce AP.



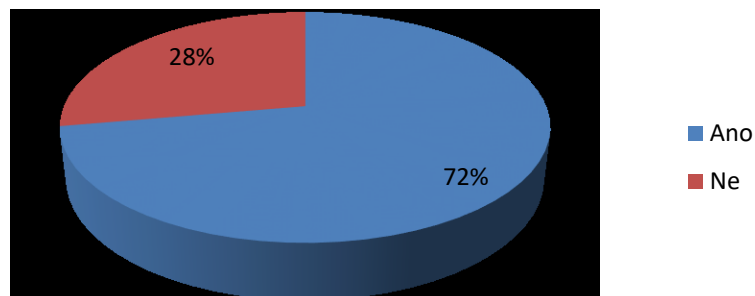
Graf č. 21

Z celkového počtu má 22% dětí některé z PO a z těchto 22% odpovědělo 72% rodičů, že by se chtělo dozvědět více o jeho náplni práce.



Graf č. 22

Rodiče, jejichž dítě má PO - chtějí se dozvědět více?

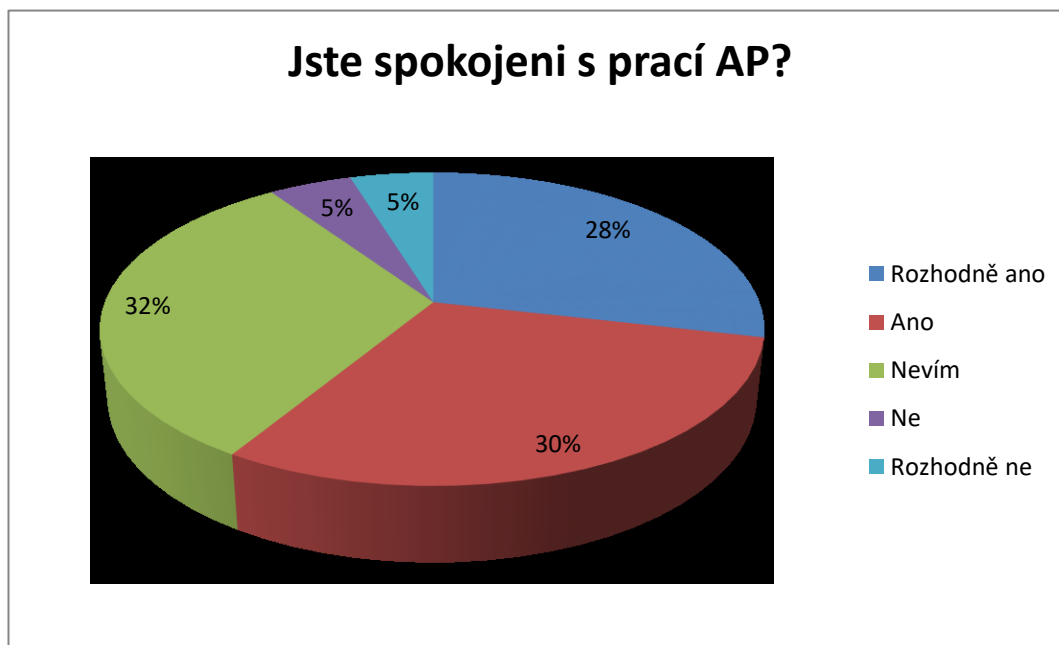


Graf č. 23

Jako velmi pozitivní vnímám fakt, že i téměř polovina (46%) z rodičů, kteří nemají dítě s PO, se chce dozvědět více informací týkající se dané problematiky.

Graf č. 24 – spokojenost s prací AP

V grafu č. 24 budou uvedeny data, jak moc jsou rodiče spokojeni s prací AP ve třídě jejich dítěte.

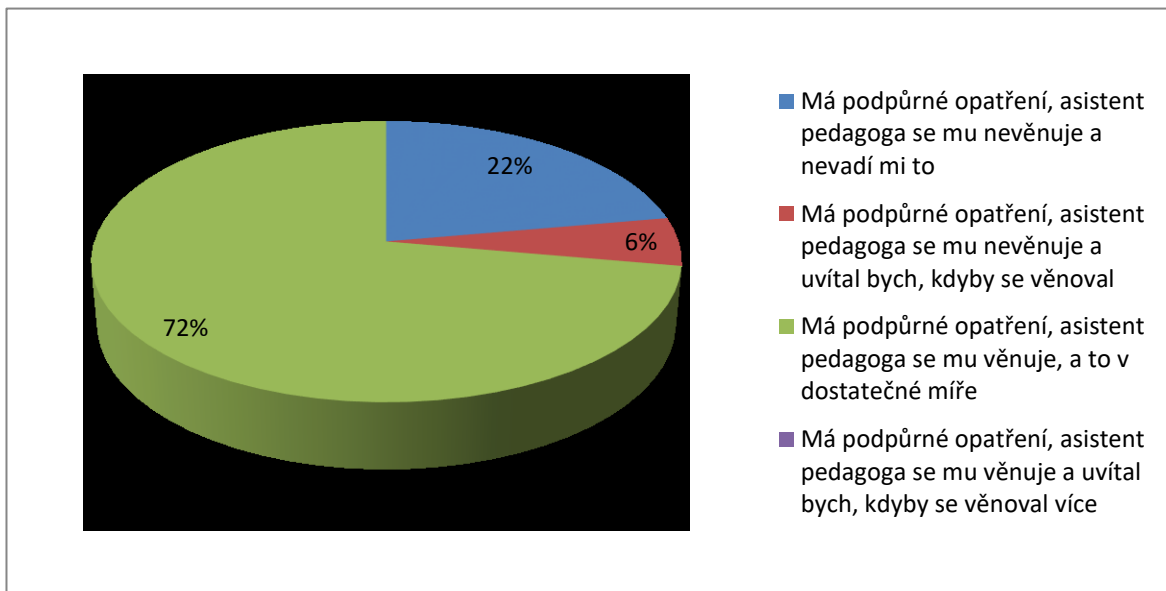


Graf č. 24

Více jak 50% respondentů odpovědělo, že s prací AP jsou spokojeni. Poměrně velké množství rodičů odpovídalo, že neví. Lze se domnívat, že pokud jejich dítě pomoc asistenta pedagoga nepotřebuje, špatně se hodnotí jeho práce. 10% odpovídajících je nespokojeno. Uváděli, že AP nezvládá dítě, kterého má na starost a měl by svou práci dělat lépe. Dále, že děti, které AP nepotřebují, by měl nechat pracovat více samostatně a že svou práci nezvládá (není uvedeno v čem). Rodiče, kteří volili odpověď „Rozhodně ne“, ji odůvodňovali takto: „Měl by pomáhat dětem, být více ochotný a pracovitý, nedovolit si k dětem vše, měl by být mladší a citlivější“.

Graf č. 25 – děti s podpůrným opatřením

Šestnáctá otázka v dotazníku se zabývala spokojeností s prací asistenta pedagoga u rodičů, které mají dítě s potřebou PO.

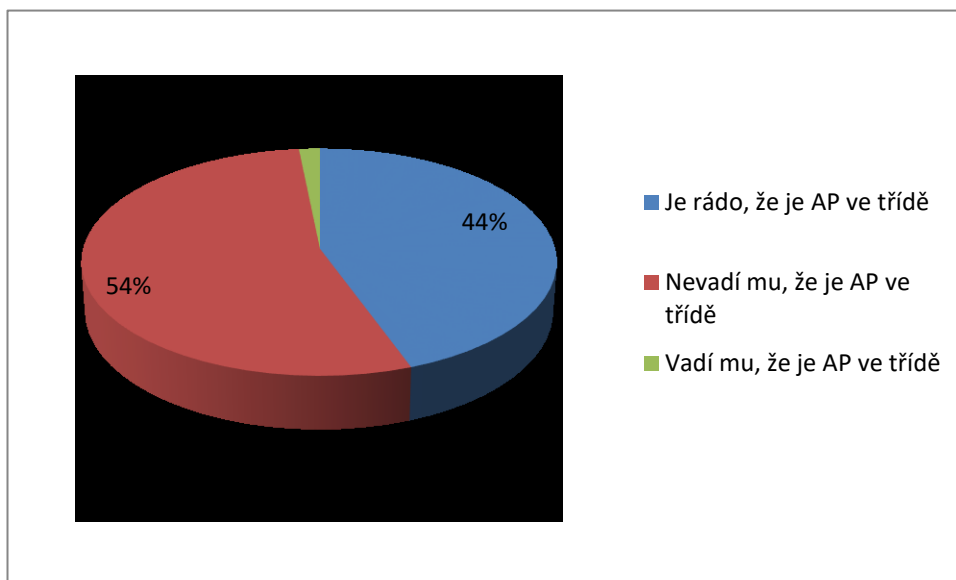


Graf č. 25

Pouze 6% respondentů odpovědělo, že by uvítalo změnu přístupu asistenta pedagoga.

Graf č. 26 – vnímání přítomnosti AP ve třídě ze strany dítěte

Znázornění odpovědí na otázku, jak vnímá dítě respondenta přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

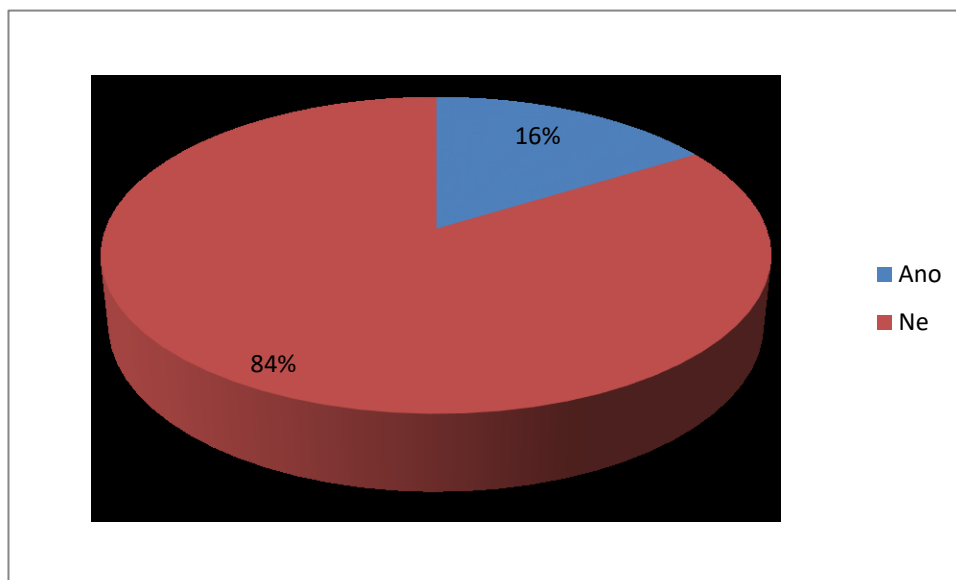


Graf č. 26

Rodič, který uvedl, že jeho dítěti vadí přítomnost AP ve třídě, svou odpověď odůvodnil tím, že tam asistent pedagoga nic nedělá.

Graf č. 27 – zařazení pozice AP do třídy jejich dítěte

Rodiče odpovídali na otázku, zda by jim vadilo, kdyby do třídy jejich dítěte byla zřízena pozice asistenta pedagoga.



Graf č. 27

Rodiče, kterým by AP ve třídě jejich dítěte vadil, uváděli následující důvody: „Vadil by mi hlavně žák, kvůli kterému by tam AP byl, děti by se nemohly plně soustředit, narušuje to výuku, nevadilo by mi to jen v případě, že ve třídě bude žák se zdravotním postižením, který nebude vyrušovat“. Velmi mě překvapilo, když dva z rodičů odpověděli, že nevědí, proč by asistenta pedagoga ve třídě jejich dítěte nechtěli.

Jedna z matek by naopak byla ráda, kdyby byl AP ve třídě přítomen, protože by podpořil pedagoga.

Závěr dotazníku – možnost dodat cokoli k tématu

Jako poslední budou uvedeny volné názory rodičů na toto téma.

Několik z rodičů odpovídalo, že pozice AP by měla být lépe finančně ohodnocena, a to i z důvodu vyšší úrovně jejich práce.

Dále budu citovat některé z odpovědí.

„AP by možná ani nemuseli mít vysokoškolské vzdělání, ale měli by být k dispozici všem dětem stejně a ti kteří výuku nezvládají, mají být ve speciální škole.“

„AP je přínosem pro žáky i pedagogy, pokud obě strany vědí vzájemné kompetence a domluví se na pravidlech. Bohužel řada pedagogů i AP nezná náplň práce AP.“

„Já bych se spíše zamyslela nad tím, které dítě je vhodné integrovat, a to s ohledem na něj i ostatní děti, zda je to přínosné pro obě strany nebo ne.“

„Myslím, že je to velmi důležitý člověk, pokud dělá tuto práci rád a má k tomu náležité vzdělání.“

„Jsem s prací AP spokojena, kdykoli se na něj mohu obrátit a vždy mi poradí.“

„Podle mě, učitelé neumí využít asistenta pedagoga, neví, jakou má náplň práce. Hodně učitelů asistenta nechce. Vadí jim přítomnost další dospělé osoby ve třídě. A u některých případech by měly děti navštěvovat speciální školy.“

„Asistent pedagoga by neměl být náhradou za rodiče a jejich spolupráci při vzdělávání dítěte.“

„Je to náročná a užitečná práce při pomoci dětem se vzdělávacími problémy.“

„Je dobře, že je ve třídě někdo, kdo má prostor pro to, aby dětem pomohl a "popostrčil" je.“

„Obdivuji jejich práci, pokud jsou to odborníci se znalostmi a buňkami pro tuto práci s tak citlivými bytostmi. Přeju jim lepší podmínky.“

„Byla bych ráda, aby pozici AP vykonávaly osoby s patřičným vzděláním, jen tak mohou být skutečným přínosem. Nelíbí se mi současný stav, kdy asistenta může vykonávat prakticky kdokoli bez základů pedagogiky a psychologie.“

„Nesouhlasím s inkluzí.“

„Bylo by fantastické zavést AP v každé třídě, umožnilo by to dosahovat všem lepších výsledků ve studiu,“

„Asistent pedagoga by měl být ve školách k tomu určené, kde jsou různě postižené děti.“

„Nevím, kolik je na naší škole AP, škola o tom neinformuje a ani ve třídě syna AP není, proto nemám představu, jaká je náplň práce. O této pozici vím jen z médií.“

9 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Výzkum byl zaměřen na tři hypotézy, které byly statisticky analyzovány pomocí chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku, která je uvedena v příloze B.

V hypotéze 1 jsme zkoumali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi znalostí náplně práce asistenta pedagoga a tím, zda je AP umístěn ve třídě dítěte respondenta.

Alternativní hypotéza tvrdí, že existuje statisticky významný rozdíl v orientaci se v náplni práce asistenta pedagoga mezi rodiči intaktních dětí a rodiči dětí s potřebou podpůrného opatření AP.

Tato hypotéza byla potvrzena, jelikož nulová hypotéza byla zamítnuta. Tabulková hodnota je větší než hodnota vypočtená, a proto alternativní hypotéza platí.

Ve znázornění za pomoci procent, se dá říci, že ve skupině respondentů, jejichž dítě má podpůrné opatření asistent pedagoga, zná náplň jeho práce 67% dotázaných, kdežto ve skupině respondentů intaktních dětí zná jeho náplň pouze 43%. Tento výsledek se dal logicky předpokládat, nicméně jako pozitivní vnímám vysoké procento informovaných rodičů, kteří s asistentem pedagoga nemají zkušenost ve třídě svého dítěte. Naopak u rodičů dětí, jejichž dítě má AP, celá třetina dotázaných není dostatečně informována o náplni jeho práce. Na druhou stranu, o více informací, týkající se náplně práce AP má zájem 68% dotazovaných, a to nejen z řad rodičů dětí s tímto podpůrným opatřením, ale i z řad rodičů intaktních dětí, konkrétně 46%.

V hypotéze 2 jsme zkoumali, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi přístupem rodičů k AP a tím, zda je AP umístěn ve třídě dítěte respondenta.

Alternativní hypotéza tvrdí, že existuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici asistenta pedagoga mezi rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen není a rodiči dětí, v jejichž třídě AP přítomen je.

Taktéž byla nulová hypotéza zamítnuta, a tím potvrzena hypotéza alternativní. Tabulková hodnota je větší než hodnota vypočtená, a proto alternativní hypotéza platí.

Jak znázorňují grafy č. 15 a 16, 88% respondentů, kteří mají dítě ve třídě, kde je přítomen AP, se zřizováním této pozice souhlasí. Nicméně i většina dotazovaných (60%) ze skupiny těch, kde asistent pedagoga ve třídě přítomen není, se též staví k této pozici kladně.

Hypotéza 3 zkoumala, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi souhlasem se zřizováním pozice AP a věkem respondenta.

Tvrzením alternativní hypotézy bylo, že existuje statisticky významný rozdíl v postoji k pozici AP mezi respondenty ve věku do 40 let a respondenty nad 41 let věku.

Zamítnutím nulové hypotézy se potvrdilo, že toto tvrzení bylo správné, neboť respondenti do 40 let se staví k pozici asistenta pedagoga kladněji.

Z procentuálních výsledků lze vyhodnotit (graf 2 až 5), že až do 50 let věku se respondenti staví k této pozici převážně kladně a negativní postoj se objevuje až ve věkové skupině nad 51 let, což může být dáno tím, že se pozice AP zřizovala až v době, kdy měli zažitou určitou formu vzdělávání, která byla realizována bez přítomnosti asistentů pedagoga ve třídách.

Výsledky výzkumu bych hodnotila kladně, protože většina rodičů dětí, jak intaktních, tak těch s potřebou PO, se k pozici asistenta pedagoga staví kladně. Stejně tak je většina spokojena s prací, kterou AP vykonává. Jediná věková skupina, ve které převažuje nesouhlas s umístěním AP do tříd běžných základních škol, byla ta nad 51 let. Tento výsledek může být dán jednak nedostatkem jakékoliv zkušenosti z pozice rodiče, ale také mohou být výsledky zkresleny malým počtem odpovědí. Při zaměření se na tuto skupinu a zajištění většího počtu respondentů, by se mohly výsledky ukázat i diametrálně odlišné.

Výzkum také ukázal na ne zcela uspokojivou informovanost rodičů ohledně náplně práce AP, a to včetně rodičů, jejichž děti mají některá z PO. Většina dotázaných rodičů by také uvítala více informací o této pozici, což hodnotím pozitivně. Tato problematika je velmi aktuální a pro rodiče je podle mě nutné se o tyto informace zajímat, neboť dle portálu pro školní asistenty a asistenty pedagoga počet asistentů na školách stoupá. (online, cit. 2020-03-06).

10 ROZHOVORY S ASISTENTY PEDAGOGA

Jak bylo výše zmiňováno, práce bude také doplněna o zkušenosti a názory některých z asistentů pedagoga. Autorka se domnívá, že je vhodné do této práce zařadit též praktický náhled na tuto pozici, a to prostřednictvím sedmi rozhovorů s AP ve dvou různých školách v Praze.

Rozhovor byl strukturovaný a obsahoval osm otevřených otázek. Mezi respondenty bylo šest žen a jeden muž, a to ve věkovém rozmezí od 25 do 70 let. Rozhovory byly uskutečněny v průběhu měsíce září 2019 v prostorách daných škol. Každý z rozhovorů byl nahráván a následně zpracován, vzhledem k uváděným diagnózám žáků nejsou uvedeny názvy škol ani jména AP.

Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

AP1: „Začínám druhý rok.“

AP2: „4 roky.“

AP3: „Třetím rokem.“

AP4: „2 roky.“

AP5: „11 let – 3 roky v mateřské škola a 8 let na základní škole, na prvním stupni.“

AP6: „4 roky, dříve jsem pracoval jako učitel.“

AP7: „Zhruba dva a půl roku.“

Jaké je vaše vzdělání?

AP1: „Mé vzdělání je ekonomického směru s nadstavbou Anglického jazyka a spoustu kurzů, včetně kurzu pro asistenty pedagoga.“

AP2: „Střední zdravotnická škola s maturitou a dodělávala jsem si kurz Asistent k dětem 0-6 let.“

AP3: „Vysokoškolské vzdělání ekonomického směru, půlroční kurz AP zakončený závěrečnou prací na téma Poruchy autistického spektra.“

AP4: „Středoškolské s maturitou, obor nepedagogický, teď si budu dodělávat kurz AP.“

AP5: „Středoškolské vzdělání s maturitou, nepedagogické. Dále mám dva kurzy pro AP, první zaměřen do družiny a druhý je i s výukou pedagogiky.“

AP6: „Pedagogický institut, učitelské vzdělání pro 2. stupeň základní školy. Dříve jsem procházel různými odbornými kurzy, které se zabývaly i problematikou péče o žáky s SVP.“

AP7: „Bakalářské studium, obor speciální pedagogika.“

Jakou diagnózu má žák, kterému poskytujete podporu? A v jaké je třídě?

AP1: „ADD, lehká mozková dysfunkce, logopedické vady. Nyní je v 1. třídě. AP měl již v přípravné třídě.“

AP2: „Oslabený kognitivní výkon, ADHD. 2. třída.“

AP3: „ADHD, dysfázie, 3. třída.“

AP4: „ADHD, dyslektické a logopedické potíže, 7. třída.“

AP5: „Aspergerův syndrom v kombinaci s ADHD, 3. třída.“

AP6: „Aspergerův syndrom, 4. třída. Patří mezi jedny z nejvyspělejších žáků ve třídě.“

AP7: „Jsem u dvou žáků, jeden má diagnostikován dětský autismus a lehkou mentální retardaci, druhý též dětský autismus v pásmu průměru v některých oblastech lehkého nadprůměru a poruchu pozornosti. Oba jsou v osmé třídě.“

Jaká je náplň vaší práce?

AP1: „Náplň mé práce je pomáhat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák, kterému poskytuji podporu, nedokáže napoprvé pochopit to, co po něm paní učitelka požaduje, takže mu to pomalu znovu přeříkám. Dále mu pomáhám se zápiskami, vysvětluji novou látku, částečně pomáhám s domácími úkoly. Potřebuje pomoc i v rámci navazování sociálních vztahů. Výhodou je, že ostatní děti má rád a zatím i jeho berou ostatní dobře, myslím si, že je to tím, že jsou ještě malí a nevidí mezi jím a sebou rozdíl.“

AP2: „Pomáhám žákovi se SVP rozvíjet sociální dovednosti. Spoustu věcí mu musím neustále opakovat, aby se v nich posílil (např. hygienické návyky). Potřebná pomoc je i při navazování kontaktů se spolužáky, při komunikaci s nimi. Povídám si i s ostatními dětmi a vysvětlujeme si, jak se k žákovi se SVP mají chovat, aby nedocházelo k afektům a situace ve třídě byla tedy k celkové spokojenosti všech, aby bylo udržováno lepší prostředí.“

Má práce také spočívá v dovysvětlování probíraného učiva, upevňování toho, co se žák se SVP už naučil, co pochopil, aby si to vryl do paměti a mohl postoupit ve výuce dále. U

složitějších věcí je však problém – velmi se rozčiluje, když je nepochopí, připadá si hloupý. Snažím se tedy svou prací zabránit těmto afektivním stavům, a to tak, že mu probíranou látku zjednoduším. Někdy chodíme do úlevové místnosti, aby se uklidnil. Vysvětlíme si nastalou situaci. Někdy je potřeba ho zaměstnat pomocí her. Do her, které se naučí, postupně zapojujeme kamarády ze třídy, aby se upevňovaly sociální vztahy. Někdy si dokáže začít i sám hrát s dětmi. Dále mu dělám doprovod na procházky se družinou, kde mívával zvláštní výkyvy v chování, ale to se postupem roku vyřešilo úpravami, úlevami, domluvou s paní vychovatelkou a s maminkou. Zkoordinovali jsme to tak, aby žák byl v dobré náladě a nedělal scény. Když je unavený, má projevy jako tří až čtyřleté děti, je tedy potřeba s ním pořád být, doprovázet ho i na obědy. Ve školní jídelně na něj bylo rušno, tak jsme tam chodili v době, kdy byla jídelna víceméně prázdná. Byl schopný totiž lézt pod stůl, mačkat kyselou okurku ostatním dětem do jídla. Postupem se to ale upravovalo, takže někdy chodil na oběd s celou třídou, někdy ne, aby neměl taktovou zátěž.“

AP3: „V Českém jazyce pomoc s gramatickou správností, při čtení a v matematice se učíme hlavně nápodobou a názorem, takže vytváření pomůcek. Po sociální stránce jsou posilovány na denní bázi hlavně vzorce chování. Tzn., jak se má žák se SVP chovat vůči spolužákům, protože má tendence hodně popichovat děti a je hodně temperamentní, takže „krocení temperamentu dítěte“. Krocení temperamentu znamená, že klidným hlasem sdělit, že se to nedělá nebo signálem, tedy dotykem ruky na rameno, pro pochopení, že toho má nechat. Konfliktům se snažíme předcházet, ale když k nim dojde, tak si se zúčastněnými dětmi vysvětlujeme situaci, jak by bylo vhodné ji příště řešit. Mimo jiné upozorňování, že si má připravit pomůcky na hodinu, nasadit si brýle, nachystat věci. Vyžaduje neustálé opakování instrukcí.“

AP4: „Podpora pracovní výdrže a koncentrace pozornosti, zmírňování zbrklosti, kontrola pochopení zadaného úkolu, někdy pomoc s domácími úkoly. Někdy je potřebná podpora i po sociální stránce, i přes to, že ostatní žáci nemají problém se žákem se SVP a mají ho rádi, někdy udělají něco, co mu vadí, nebo se s tím neumí srovnat, takže je potřeba o tom mluvit a vysvětlit si to jak se žákem se SVP, tak s ostatními dětmi. Úplné konflikty mezi dětmi nevznikají, a pokud cítím nebo slyším, že ho nějakým způsobem odstrčí nebo se

stane něco, co se žákovi nelíbí, tak se snažím v soukromí s tím druhým dítětem promluvit o nastalé situaci.“

AP5: „Vypomáhám při pracovních činnostech, v rámci jemné motoriky, protože žák se SVP není vždy tak zručný (stříhání, skládání obrázků při výtvarné činnosti, aj.). Někdy je třeba vysvětlovat úkoly zadané pedagogem. Při testech většinou žák zvládá sám, pochopí zadaný úkol, ale někdy se stane, že se na mě obrátí s radou. Dozoruji v případě, že se dítě dostane do afektu, který může být vyvolán čímkoli. V tomto případě s ním odcházím ze třídy a snažím se ho navést na jiné myšlenky, abychom změnilí téma a odvést jeho pozornost na věci, které se mu líbí a zajímají ho. Také kontroloju pomůcky před vyučovací hodinou, někdy totiž v důsledku nepozornosti a roztěkanosti není správně připraven.“

AP6: „Ochraňovat žáka se SVP před nepříznivými vlivy, které by mohly přijít jak ze strany žáků, tak i ze strany učitelů. Dbám nad ním, střežím ho a jsem taková jeho opora. Žák je velmi šikovný a nadaný, problém je ten, že je velmi ctižádostivý, chce být ve všem nejlepší a někdy ta překotnost, být ve všem první, způsobuje chyby, takže ho spíše brzdím v rozjetí se, aby pracoval pomaleji, aby si spíše vše zkontroloval, přemýšlel o tom. Není konfliktní, ale problémem je, že těžko nalézá kamarádství, nemá stabilního kamaráda, trvalou oporu mezi dětmi. Sociální komunikace je problematičká, to neumí, spíše se navazuje na mě a tu oporu a komunikaci hledá ve mně. Může se mi i svěřit, je rád, že jeho asistentem je muž. Dříve měl asistentky a ten ženský element mu trochu bránil v přímosti. Jsme velcí kamarádi, což je způsobeno i tím, že reagují na jeho zájmy. Zajímají ho auta, stroje a já jsem dříve učil fyziku, takže se o to také zajímám. Diskutujeme o tom, já mu vyprávím, jak co funguje, např. trolejbus, jaké má technické parametry, technické zvláštnosti, apod.“

AP7: „Chlapci potřebují pomoci především ve výuce, kde často nepochopí zadání a je tedy nutné jim ho dovysvětlit nebo nevědí co si zapsat, když učitel zápis diktuje. Pomoc jim poskytují i v rámci sociálních vztahů, stane se totiž, že neporozumí situaci, apod.“

Jaká je spolupráce s pedagogy?

AP1: „S paní učitelkou, se kterou jsem zatím spolupracovala, máme výborné vztahy a komunikace je dobrá.“

AP2: „Spolupracuje se mi velice dobře, vzájemné kompetence vyplynuly ze situace a respektujeme je.“

AP3: „Pokud je pedagog empatický a má pro dítě pochopení, tak je to velice dobrá spolupráce. Na druhou stranu, pokud není pedagog přímo nakloněn inkluzi a nepochopí jinakost dítěte, tak je to trochu složitější. S předešlou paní učitelkou vzájemné kompetence vyplynuly postupem času, ale teď jsem připravena si to spíše vyjasnit hned na začátku, aby nedocházelo k nějakým nesrovnalostem.“

AP4: „Spolupracuje se mi výborně, s každým pedagogem se domlouváme dopředu, kde je potřeba asistence, které hodiny jsou důležitější, které méně, kde pracuje žák s SVP sám, kde naopak potřebuje větší podporu. S třídním učitelem jsme si kompetence vyjasnili a za ostatními učiteli jsem na začátku došla a hned se zeptala, jestli mají konkrétně nějakou věc, kterou požadují a spoustu věcí vyplynulo až z další spolupráce.“

AP5: „Za tu dobu, co dělám AP, mám vztahy i dobré i špatné. Je to hodně o pedagogovi, někdy má pocit, že mu chceme narušovat jeho hodiny, a tak na nás ani nenahlíží jako na pomocníky. Ale zažila jsem i přesný opak, že se skvěle spolupracuje, skvěle se doplňujeme i v přípravě na hodinu i ve vyučování a nejedná se jen o konkrétní dítě ale i o celou třídu.“

AP6: „S učiteli mám zatím velmi dobrou zkušenost, spolupráce je velmi dobrá, dobře spolu vycházíme. Možná je to i tím, že s některými jsem se dobře znal již dřív, protože jsme byli kolegové v době, kdy jsem na škole učil. Považuji to za výhodu, protože jsme byli na stejné úrovni. Výhoda je i v tom, že mohu často zastoupit, mohu převzít hodinu. Nikdy jsme spolu neměli žádný závažný problém.“

AP7: „Velká většina pedagogů respektuje přítomnost žáků se SVP a tím i asistenta pedagoga, dá se s nimi skvěle domluvit a konzultují se mnou i zkoušení/ písemné testování těchto žáků. S některými máme i signály, aby věděli, zda se mohou chlapců na něco zeptat, nebo je raději nechat, aby je před ostatními dětmi neztrapnili, apod. Na druhou stranu, někteří z pedagogů, dle mého názoru, vnímají AP jako někoho, kdo je ve třídě navíc, zasahuje jim do pravomocí a tím pádem se zasazují o to, aby ve třídě asistent pedagoga nebyl.“

Jaká je spolupráce s rodiči?

AP1: *„Žáka, kterému poskytuji podporu, jsem měla dříve ve školce, kde jsem pracovala jako učitelka, takže rodiče mě znali a vztah je vynikající.“*

AP2: *„Zatím jsem neměla žádný problém. Většinou spolupracuji s rodiči jen těch dětí, které mají nějaký problém, ostatní si většinou paní učitelka řeší sama. Kontakt je vzájemný, bezproblémová spolupráce.“*

AP3: *„Mám zkušenosti s rodiči u třech žáků, kterým jsem poskytovala podporu. U dvou předchozích byla spolupráce velmi dobrá, bylo to velmi přátelské, protože rodičům šlo hlavně o to, aby jejich dítě dobře prospívalo. Nyní je trochu problém, s dítětem se nikdo doma nepřipravuje, připadá mi, že tam ani není zájem ze strany matky. Spíše se snažím aktivně ji kontaktovat a ptát se, jestli nepotřebují pomoc, ale často to jde spíše do ztracena.“*

AP4: *„S rodiči žáka, kterému poskytuji podporu, jsem v častém kontaktu. Vztah je výborný a vždycky jsme se perfektně domluvili. Rodiče ostatních dětí vidám na třídních schůzkách a vše probíhá bezproblémově.“*

AP5: *„Vždy jsem měla spolupráci s rodiči výbornou a kromě jedné maminky, která více slibovala, než plnila, nemám žádnou špatnou zkušenost. Bezproblémová byla i domluva, co se týká pomůcek do hodiny, výměny informací o dítěti – jak s ním pracovat nejen v hodině, ale i mimo výuku, např. ve družině, jak mu pomoci, když neví kudy kam, apod. Rodič byl první, na koho jsem se mohla obrátit, abych se dozvěděla čím je chování dítěte způsobeno, jak ho odvést do klidu, aby bylo schopno pracovat dál, aj. Takže spolupráce byla vždy vynikající.“*

AP6: *„Spolupráce s rodiči se postupně vyvíjela a minulý školní rok dospěla k velmi dobrému konci. Nikdy jsme na sebe nemuseli být nepříjemní. S matkou komunikuji velmi pravidelně, pracuje ve stejné škole, takže jsem se spíše snažil, aby nám do té práce tolik nezasahovala, aby se zabývala jen takovými věcmi jako převzít dítě z družiny, někdy přinést zapomenutou svačinu, apod.“*

AP7: „Spolupráce s rodiči je bezproblémová, s jednou z matek jsme v kontaktu téměř každý týden po telefonu, někdy se sejdem osobně, abychom vyhodnotily situaci jejího syna a jak případně dále postupovat. Druhá z matek spolupracuje též dobře, mluvíme však spolu jen na třídních schůzkách, častější kontakt nevyhledává.“

Čím dle vás ovlivňujete klima třídy?

AP1: „Někdy se považuji za tzv. hromosvod. Děti za mnou chodí, když mají nějaký problém.“

AP2: „Snažím se být hodně se žákem se SVP, aby nevznikaly situace, které ruší při vyučování, také pomáhám i jiným dětem, ale záleží na žákovi, v jakém je rozpoložení. Často zaměstnávám děti o přestávkách, aby nevznikaly konflikty. Hraju si s nimi, vymýšlím jim zábavu a učím je, že se k sobě mají chovat hezky, že ve třídě mají být kamarádi, mají si pomáhat, aby jim bylo dobře a příjemně a jakmile je nějaký konflikt, řeknu to paní učitelce, která si to s nimi hezky poví a vysvětlí si to, aby děti věděly, jak se v takových situacích chovat.“

AP3: „Klima ve třídě ovlivňuji svou empatií a vysvětlování dětem, jak se dítě, které není intaktní, cítí vůči ostatním spolužákům.“

AP4: „Tím, že nepomáhám jen danému žákovi, ale když je prostor, a to často je, tak pomáhám dětem nejenom se SVP, ale i ostatním a kdykoli se na mě obrátí, tak jim ráda pomohu, a to jak s učivem, tak i se soukromými problémy.“

AP5: „Snažím se obrušovat hrany mezi dětmi, když to vypadá, že se něco semele, že bude nějaký nesvár. Také tím, že dozoruji kvůli dítěti s Aspergerovým syndromem o přestávkách, tak jsou přestávky klidnější, děti si toho tolik nedovolí. Jinak se na mě mohou obrátit v případě, kdy je pedagog zaměstnán jinou činností. Snažím se, aby třída více pracovala jako stmelený kolektiv, než aby se žáci dělili do skupinek a byli proti sobě. Stmeluji je např. pomocí her a zapojováním do společných zábavných činností.“

AP6: „Často se rozpomínám na své mládí a o tom si s dětmi rádi povídáme, někdy je s jiskrou v oku zajímá, jak to všechno dřív bylo, jak jsme žili, jak to vypadalo ve škole a chtějí se dozvědět víc.“

AP7: „Když jsem nastoupila jako AP do šesté třídy, viděla jsem, že děti respektují přítomnost žáků se SVP ve třídě. Nijak více se s nimi však nebavily, a když jsem se jich na toto téma ptala, sdělily mi, že kluci jsou retardovaní. Společně jsme si tedy neformálně vysvětlovali, co je to autismus a že to neznámá, že kluci jsou hloupí. Později samy děti za mnou chodily o přestávkách a doptávaly se. Postupem času se začaly některé z dětí se žáky se SVP bavit a trávily s nimi čas před odpoledním vyučováním.“

Jak vás dle vašeho názoru vnímají ostatní žáci?

AP 1: „V přípravné třídě byla paní učitelka hodně nemocná, takže děti mě začaly vnímat jako druhou učitelku a nedělaly mezi námi rozdíly.“

AP2: „Vnímají mě jako člověka, na kterého se mohou kdykoli obrátit, a to i během vyučovací hodiny. Mají mě jako takovou pomocnici, kamaráda.“

AP3: „Jako člověka, za kterým mohou přijít, když jsou v nepohodě, když potřebují pomoc. Snažím se totiž pomáhat všem a neodmítám je, vnímají mě jakou součást třídy.“

AP4: „Myslím, že máme dobrý vztah, což je způsobeno i tím, že jsem ochotna jim kdykoli pomoci.“

AP5: „Vnímají, že tam nejsem jen pro jedno konkrétní dítě, ale že se na mě mohou obrátit i oni se svými otázkami, které se netýkají vyloženě výuky, ale oboru, který je zajímá. Už jsme probírali např. vesmír a astrologii, zvířata. Také vědí, že dopomůžu, když má někdo pocit, že je k němu někdo nespravedlivý, že mu je ubližováno, že se na něj někdo urazil a nechce s ním mluvit. Vědí, že jim pomohu tím, že se obrátím na spolužáka, se kterým vznikl problém, a společně si vysvětlíme, proč to vzniklo a jestli je ten spor až tak veliký, aby spolu nemluvili, apod.“

AP6: „Většina žáků se mi svěřuje, přicházejí a cítím tu sociální potřebu komunikovat s mužským elementem. Zjistil jsem, že hlubší mužský hlas, oproti tomu ženskému vyššímu hlasu, je uklidňující. Berou mě dobře. Samozřejmě, jako v každé třídě se najdou žáci, kteří vás zrovna nebudou brát a lumpačí, ale to k tomu patří. Snažím se chovat ke všem podobně, k žákovi se SVP především – jako jeho ochránce, jeho spojenec, kamarád, ale k ostatním se chovám také tak a oni ke mně.“

AP7: „Myslím si, že mám hezký vztah i s ostatními dětmi. Často za mnou chodí se svými starostmi i radostmi, vyprávějí mi, co dělaly o víkendu/ prázdninách, apod. když potřebuji řešit nějaký problém ve škole, přijdou za mnou.“

ZÁVĚR

Vzhledem ke stále se zvyšující potřebě informací týkajících se podpůrných opatření a pozice asistenta pedagoga na školách, byla práce od začátku psána jako „sborník“ informací zaměřený právě na danou problematiku. Bylo zmíněno především kdo z žáků má potřebu podpůrných opatření, následně se kterými PO a v jakých stupních se lze setkat. Pro toto téma jsou stěžejními též školská poradenská zařízení, která druhý až pátý stupeň podpůrných opatření doporučují. Nejen rodiče dětí s potřebou PO, ale též rodiče dětí intaktních, by měli mít primární informace ze škol, kam jejich dítě dochází. Měli by být informováni o pozici asistenta pedagoga a o jeho náplni práce.

Zklamáním pro autorku byla neochota mnoha škol rozeslat dotazník mezi rodiče jejich žáků. Především, když zdůvodněním bylo, že rodiče stejně nejsou natolik informováni o práci asistentů pedagoga, aby mohli na dotazník odpovědět. V tomto případě je nutné podotknout, že v rámci zakládání si na pozici otevřené školy, by měli rodiče, alespoň těch žáků, v jejichž třídě je přítomen AP, mít informace o jeho náplni práce.

Ne překvapivým zjištěním bylo, že teoretické vymezení práce asistentů pedagoga a činnost v praxi se v několika ohledech liší, právě z tohoto důvodu byly do práce vloženy rozhovory s AP. Mnoho z asistentů pedagoga se věnuje především jen „svému“ žákovi se SVP, na základě jehož doporučení ze školského poradenského zařízení je asistent pedagoga ve třídě financován.

V navazující práci by bylo vhodné se dle autorky zaměřit na možnosti škol informovat rodiče o tématu týkající se asistentů pedagoga v rámci besed, přednášek nebo workshopů.

Autorka se domnívá, že důležitým bodem pro praxi je, aby školy byly ochotné rodičům poskytnout tolik informací, kolik pro přijetí situace potřebují, neboť jen právě tímto přístupem lze docílit bezproblémového začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- [1] BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. 2016 *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno : Masarykova univerzita.
ISBN: 978-80-210-8140-6.
- [2] BOČKOVÁ, B.; VÍTKOVÁ, M. et al. 2016 *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-8508-4.
- [3] HANÁK, P. a kol. 2015 *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
ISBN: 978-80-244-4677-6.
- [4] HORÁČKOVÁ, I. 2015 *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
ISBN 978-80-244-4656-1.
- [5] KENDÍKOVÁ, J. 2016 *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha : Raabe.
ISBN: 978-80-7496-213-4.
- [6] MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. 2015 *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha : Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty.
ISBN: 978-80-87456-57-6.
- [7] MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. a kol. 2015 *Katalog podpůrných opatření obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vyd.
Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4675-2.
- [8] MICHALOVÁ, Z.; PEŠATOVÁ, I. 2015 *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně.
ISBN: 978-80-7414-934-4.
- [9] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. 2015 *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
ISBN: 978-80-244-4769-8.

- [10] NĚMEC, Z. a kol. 2019 *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha : Verlag Dashöfer. ISBN: 978-80-87963-84-5.
- [11] PIPEKOVÁ, J. et al. 2010 *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno : Paido. ISBN: 978-80-7315-198-0.
- [12] PODOLÍNSKÁ, M. *Včasná diagnostika poruch autistického spektra a její vliv na výchovu dětí v regionu Středočeského kraje*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Novotný Josef, CSc.
- [13] REICHEL, J. 2009 *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha : Grada. ISBN: 978-80-247-3006-6.
- [14] SLOWÍK, J. 2016 *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha : Grada. ISBN: 978-80-271-0095-8.
- [15] TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L.; NĚMEC, Z. 2018 *Asistent pedagoga – Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha : Dashöfer. ISBN: 978-80-87963-77-7.
- [16] ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIK ČR. 2017, 2018 *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabeleární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018*. Praha. ISBN: 978-80-7472-168-7.
- [17] ZICH, F. 2009 *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha : Eupress. ISBN: 80-86754-19-7

Seznam použitých cizojazyčných zdrojů

- [1] AMERICA PSYCHIATRIC ASSOCIATION 2013 *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5*. American Psychiatric Association Publishing. ISBN: 978-0-89042-555-8.
- [2] BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. 2017 *Support Measures for Students with Special Education Needs in Mainstream Schools in the Czech Republic and Abroad*. Brno : Masaryk University. ISBN: 978-80-210-8504-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

- [1] Autismus bez cenzury [online], © [cit. 2019-12-08]. Dostupné na: <<http://www.autistickedite.cz/co-je-to-autismus>>
- [2] Katalog podpůrných opatření [online], © [cit. 2019-09-24]. Dostupné na: <<http://katalogpo.upol.cz/>>
- [3] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], © [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>>
- [4] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], © [cit. 2019-08-28]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/mladez/talentovana-mladez>>
- [5] Národní ústav odborného vzdělávání [online], © [cit. 2019-08-28]. Dostupné na: <<http://www.nuov.cz/pece-o-mimoradne-nadane-zaky>>
- [6] Národní ústav pro vzdělávání [online], © [cit. 2019-09-24]. Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/>>
- [7] Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online], © [cit. 2020-03-06]. Dostupné na: <<http://www.asistentpedagoga.cz/profese-asistenta-pedagoga-v-cislech>>
- [8] World Health Organization [online], © [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>
- [9] World Health Organization [online], © [cit. 2020-03-13]. Dostupné na: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>>
- [10] Zákony pro lidi, Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online], © [cit. 2019-02-12]. Dostupné na: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>>
- [11] Zákony pro lidi, Vyhláška č. 248/2019 Sb. [online], © [cit. 2020-02-29]. Dostupné na: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>>

Seznam ostatních zdrojů

- [1] Rozhovory s asistenty pedagoga. [cit. 2019-09-12].

SEZNAM ZKRATEK

- ADD – Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- AP – Asistent pedagoga
- DSM 5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch pátá verze)
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
- MR – Mentální retardace
- MŠMT – Ministerstvo mládeže a tělovýchovy
- OCD – Obsedantně-kompulzivní porucha
- OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
- OVŘ – Opožděný vývoj řeči
- PAS – Porucha autistického spektra
- PIPP – Plán pedagogické podpory
- PO – Podpůrná opatření
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP – Rámcově vzdělávací program
- RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

- SPC – Speciálně pedagogické centrum
- SVP – Speciální vzdělávací potřeby
- ŠPZ – Školské poradenské zařízení
- VŠ – Vysoká škola
- WHO – Světová zdravotnická organizace

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1 – pohlaví respondentů
- Graf č. 2 až 5 – vyjádření názoru zařazení AP do běžných škol s ohledem na věk respondentů
- Graf č. 6 – nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
- Graf č. 7 – kraj, ve kterém respondenti odpovídali
- Graf č. 8 a 9 – velikost školy a souhlas či nesouhlas se zřízením pozice AP
- Graf č. 10 a 11 – počet asistentů pedagoga ve škole
- Graf č. 12 – stupeň vzdělávání žáků
- Graf č. 13 a 14 – přítomnost asistenta pedagoga ve třídě
- Graf č. 15 a 16 – souhlas se zřizováním pozice AP ve školách
- Graf č. 17 a 18 – náplň práce asistenta pedagoga
- Graf č. 19 a 20 – znalost náplně práce rodičů, jejichž dítě má PO asistent pedagoga
- Graf č. 21 až 23 – možnost dozvědět se více o náplni práce asistenta pedagoga
- Graf č. 24 – spokojenost s prací AP
- Graf č. 25 – děti s podpůrným opatřením
- Graf č. 26 – vnímání přítomnosti AP ve třídě ze strany dítěte
- Graf č. 27 – zařazení pozice AP do třídy jejich dítěte

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
Příloha B – Chí - kvadrát test pro vyhodnocení hypotéz.....	VI

Příloha A – Dotazník

Dotazník k diplomové práci

Dobrý den,

jmenuji se Michaela Podolínská a studuji speciální pedagogiku – poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci.

Zvolila jsem si téma, které se zabývá podpůrnými opatřeními u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách, zaměřené především na asistenta pedagoga a jeho roli ve třídě. Ráda bych se dozvěděla, jak rodiče žáků nahlíží na tuto pozici.

Dotazník je anonymní. Děkuji za Váš čas.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Jaký je Váš věk?

- do 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 let a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Střední bez výučního listu
- Střední s výučním listem
- Střední zakončené maturitní zkouškou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské s titulem bakalář
- Vysokoškolské s titulem magistr/inženýr
- Vysokoškolské s titulem doktor

4. Ve kterém kraji dochází Vaše dítě do školy?

- Hlavní město Praha
- Jihočeský kraj
- Jihomoravský kraj
- Karlovarský kraj
- Kraj Vysočina
- Královéhradecký kraj
- Liberecký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Olomoucký kraj
- Pardubický kraj
- Plzeňský kraj
- Středočeský kraj
- Ústecký kraj
- Zlínský kraj

5. Kolik je na škole, kam dochází Vaše dítě, žáků?

- Méně než 50
- 51 - 100
- 101 - 200
- 201 - 300
- 301 - 400
- 401 - 500
- 501 a více

6. Kolik žáků je ve třídě Vašeho dítěte?

- méně než 15
- 16 - 20
- 21 - 30
- 31 a více

7. Kolik je na škole, kam dochází Vaše dítě, asistentů pedagoga?

- Žádný
- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 20
- 21 a více

8. Na jakém stupni vzdělávání je Vaše dítě?

- Přípravný stupeň vzdělávání
- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ
- Střední stupeň vzdělávání

9. Je ve třídě, kam chodí Vaše dítě, asistent pedagoga?

- Ano
- Ne

Pozn.: Pokud jste odpověděl/a na tuto otázku Ano, pokračujte prosím na otázku číslo 10, pokud jste odpověděl/a Ne, pokračujte prosím na otázku číslo 19.

10. Je asistent pedagoga ve třídě především pro Vaše dítě?

- Ano
- Ne

11. Souhlasíte s umístěním asistenta pedagoga ve třídě Vašeho dítěte?

- Ano, protože
- Ne, protože
- Nevím

12. Jakou úlohu plní asistent pedagoga ve třídě Vašeho dítěte?

.....

13. Uvítal/a byste možnost dozvědět se více informací o náplni práce asistenta pedagoga?

- Ano
 Ne

14. Jste spokojen/a s prací asistenta pedagoga ve třídě Vašeho dítěte?

- Rozhodně ano Ano Nevím Ne Rozhodně ne**

15. Pokud jste v otázce č. 14 odpověděl/a Ne nebo Rozhodně ne, jakou byste uvítal/a změnu?

.....

16. Má Vaše dítě některé z podpůrných opatření? Pokud ano, věnuje se mu asistent pedagoga?

- Nemá podpůrné opatření
 Má podpůrné opatření, asistent pedagoga se mu nevěnuje a nevdí mi to
 Má podpůrné opatření, asistent pedagoga se mu nevěnuje a uvítal bych, kdyby se věnoval
 Má podpůrné opatření, asistent pedagoga se mu věnuje, a to v dostatečné míře
 Má podpůrné opatření, asistent pedagoga se mu věnuje a uvítal bych, kdyby se věnoval více

17. Jak Vaše dítě vnímá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?

- Je rádo, že je asistent pedagoga ve třídě
 Nevadí mu, že je asistent pedagoga ve třídě
 Vadí mu, že je asistent pedagoga ve třídě

18. Pokud jste v otázce č. 17 odpověděl/a, že Vašemu dítěti vadí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, mohl/a byste tuto odpověď odůvodnit?

.....

Pozn.: Pokud jste v otázce 9 odpověděl/a, že je ve třídě Vašeho dítěte asistent pedagoga, pokračujte prosím na otázku č. 22

19. Jaká je dle vás náplň práce asistenta pedagoga?

.....

20. Souhlasíte s umístováním asistentů pedagoga do tříd běžných škol?

Rozhodně ano

Ano

Nevím

Ne

Rozhodně ne

Mohl/a byste svou odpověď odůvodnit?

21. Vadilo by vám, kdyby byl asistent pedagoga umístěn i do třídy Vašeho dítěte?

Ano, protože

Ne

22. Chcete ještě něco dodat k tématu týkající se asistenta pedagoga?

.....

Příloha B – Chí - kvadrát test pro vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

Tabulka se vztahuje k 9., 10. a ke 12., 19. položce dotazníku.

	Zná náplň práce AP	Nezná náplň práce AP	Σ		
rodiče dětí s PO AP	6	3	9		
rodiče intaktních dětí	24	69	93		
Σ	30	72	102		
				výsledek testu	0,010204
teoretická četnost	2,647058824	6,35			
	27,35294118	65,64705882			
Porovnání výsledku funkce s tabulkovou hodnotou					
počet stupňů volnosti	$v = (r-1) (c-1)$	$v=(2-1)*(2-1)$	$v=1$		
hladina významnosti	$\alpha=0,05$				
tabulková hodnota	3,841				
	3,841>0,10204	hypotéza o nezávislosti platí			

Hypotéza 2

Tabulka se vztahuje k 9. a k 11., 20. položce dotazníku.

	Staví se k pozici kladně	staví se k pozici negativně	Σ		
mají ve třídě AP	56	5	61		
nemají ve třídě AP	23	4	27		
Σ	79	9	88		
				výsledek testu	0,34471
teoretická četnost	54,76136364	6,24			
	24,23863636	2,761363636			
Porovnání výsledku funkce s tabulkovou hodnotou					
počet stupňů volnosti	$v = (r-1) (c-1)$	$v=(2-1)*(2-1)$	$v=1$		
hladina významnosti	$\alpha=0,05$				
tabulková hodnota	3,841				
	3,841>0,34471	hypotéza o nezávislosti platí			

Hypotéza 3

Tabulka se vztahuje ke 2. a k 11., 20. položce dotazníku.

	Staví se k pozici kladně	staví se k pozici negativně	Σ		
věk do 40 let	35	10	45		
věk nad 40 let	44	13	57		
Σ	79	23	102		
				výsledek testu	0,944056
teoretická četnost	34,85294118	10,15			
	44,14705882	12,85294118			
Porovnání výsledku funkce s tabulkovou hodnotou					
počet stupňů volnosti	$v = (r-1) (c-1)$	$v=(2-1)*(2-1)$	$v=1$		
hladina významnosti	$\alpha=0,05$				
tabulková hodnota	3,841				
	$3,841 > 0,944056$	hypotéza o nezávislosti platí			

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Podolínská

Obor: Speciální pedagogika - poradenství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Podpůrná opatření se zaměřením na asistenta pedagoga a jeho roli ve třídě

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 91

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 11

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.