

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Petra Dolníčková

Role asistenta pedagoga na primární škole

Diplomová práce

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem uvedenou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Jitky Petrové, Ph.D., s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis.....

Děkuji vedoucí diplomové práce, PhDr. Jitce Petrové, PhD., za cenné rady, připomínky a odborné vedení.

Obsah

Úvod	6
1 Pedagogická diagnostika na primární škole	8
1.1 Pozorování	10
1.2 Rozhovor.....	13
1.3 Dotazník.....	16
1.4 Anamnéza	18
1.5 Sociometrie	21
2 Role asistenta pedagoga na primární škole.....	23
2.1 Vymezení pojmu osobní asistent.....	23
2.2 Vymezení pojmu asistent pedagoga	25
2.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga na primární škole	27
2.4 Práce asistenta pedagoga a práce učitele	30
3 Integrace a inkluze	34
3.1 Legislativní zabezpečení.....	34
3.2 Vymezení pojmu integrace.....	37
3.3 Vymezení pojmu inkluze	39
4 Výchova a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné základní škole	42
4.1 Individuální vzdělávací plán	44
4.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	45
5 Analýza současných přístupů a postojů pedagogů základních škol k asistentům pedagoga.....	49
5.1 Cíle výzkumného šetření	49
5.2 Popis a analýza výzkumných metod	49
5.3 Charakteristika respondentů	50
5.4 Hypotézy výzkumu	50
5.5 Analýza získaných dat	50
5.6 Důkazy hypotéz	51
5.7 Rozbor jednotlivých otázek dotazníku	56
5.8 Závěr výzkumného šetření.....	73
6 Závěr	75
Seznam použitých pramenů literatury	76
Seznam zkratk.....	81
Seznam tabulek a grafů.....	83
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Vstup do základní školy je důležitým mezníkem v životě dítěte, ale i rodičů. Zahájení povinné školní docházky s sebou přináší spoustu nových situací, informací a požadavků. Dítě se musí naučit dodržovat dohodnutá pravidla, respektovat autoritu učitele, naučit sžít se se skupinou vrstevníků, osvojit si spoustu vědomostí a dovedností.

Ve většině případů tohle vše dítě zvládne s běžnou dopomocí učitele a rodiče, jsou však i děti, kterým některá oblast činí značné problémy, na které pedagog sám nestačí a potřebuje využít pomoci asistenta pedagoga.

Téma *Role asistenta pedagoga na primární škole* bylo zvoleno proto, že stále více přibývá dětí s určitým handicapem, které potřebují „nadstandardní“ péči. Jedná se tedy o aktuální problém, který zajímá nejen pedagogy, ale i veřejnost. V dnešní době téměř v každé škole najdeme asistenta pedagoga, který je učiteli nápomocen při výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je důležité vědět, jak s těmito dětmi pracovat, jaké jsou možnosti nápravy, diagnostiky a s jakými poradenskými zařízeními spolupracovat, aby byla dítěti poskytnuta ta nejlepší péče při vzdělávání. Mnoho asistentů pedagoga pracuje na základní škole delší dobu, a mohou potvrdit, že práce s těmito jedinci není vždy jednoduchá. Je to zodpovědná práce, při které je důležitá spolupráce učitele, pedagoga i rodiče.

Bylo by dobré vědět, jak učitelé přistupují k asistentům, s kolika asistenty se za svou pedagogickou praxi setkali, se kterými poradenskými zařízeními spolupracují při vzdělávání dětí, jaké znají možnosti diagnostiky a reedukace. Cílem této práce bylo zjistit a zanalyzovat, jak pedagogové spolupracují s asistenty pedagoga, znevýhodněním, která převažují u žáků na základní škole, znalosti pedagogů o dané problematice a jak je na asistenta pedagoga nahlíženo v dnešní době.

Diplomová práce se skládá z pěti hlavních kapitol a ty jsou dále členěny na podkapitoly. První kapitola pojednává o pedagogické diagnostice, kde jsou zmíněny hlavních pedagogické metody. Druhá kapitola se zabývá samotnou rolí asistenta pedagoga. Ve třetí kapitole jsou zmiňovány pojmy integrace, inkluze, o kterých se v dnešní době stále více hovoří, a legislativní zabezpečení. Čtvrtá kapitola pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední, pátá kapitola, je samotný výzkum. Zde jsou stanoveny hypotézy výzkumu, analýza a výsledky

výzkumného šetření. Největší podíl v této kapitole má prezentace dotazníkového šetření formou tabulek a grafů. Úplný závěr práce tvoří celkové shrnutí.

1 Pedagogická diagnostika na primární škole

Diagnostická činnost zahrnuje soubor operací, technik a postupů, jejichž výsledkem je stanovení diagnózy (psychický stav jedince). Diagnostická činnost je chápána též jako proces, který jde od metody (tj. soubor podnětů) k reakcím (tj. ke vzorku chování) a od reakcí k vlastnostem osobností nebo k celku chování (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Je chápána jako proces poznávání, rozpoznávání, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu. Výsledkem poznání bývá diagnóza. Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Měli by ji provádět především odborní pracovníci, kteří jediní mohou správně použít a vyhodnotit odpovídající testy. Ovšem na diagnostickém procesu se podílejí všechny osoby, které přijdou s jedincem do styku. Důležitou součástí zůstává posouzení úrovně vědomostí, dovedností a kognitivních procesů a dalších faktorů podílejících se na úspěchu a neúspěchu dítěte. Diagnostika, která se provádí na specializovaných pracovištích, se liší od diagnostiky prováděné v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování jedince dlouhodobě ovlivňováno atmosférou třídy, školy, osobnosti učitele. (Zelinková, 2003).

V rámci pedagogických disciplín se již dávno objevily zmínky o didaktických činnostech. Dříve se ale nehovořilo o pedagogické diagnostice, nýbrž o procesu prověřování a hodnocení žáka. Těmito otázkami se zabýval již J. A. Komenský a řada dalších pedagogů. Postupně se v systému věd vyčleňuje nová vědní disciplína – pedagogická diagnostika. Tento pojem je znám od 70. let 20. století. Dřívější pojetí pedagogické diagnostiky zdůrazňovalo více její orientaci na učení a vyučování, tedy na vědomostní a intelektovou stránku žákova osobnosti. Současné pojetí pedagogické diagnostiky vychází z chápání osobnosti žáka ve vztahu k příčinám a podmínkám, které ho ovlivňují. Pozornost je věnována jednotlivým stránkám osobnosti žáka, ale i dalším oblastem, které na něj působí (diagnostika školní třídy, autodiagnostika učitele, diagnostika rodinného prostředí aj.). Samotný pojem diagnostika má dva významy. Jednak je chápána jako vlastní proces poznávání a hodnocení žáků, jednak je označována jako samostatná vědní disciplína.

Cílem diagnostické činnosti v pedagogice i v psychologii je stanovit diagnózu duševního stavu jedince, jeho psychické zvláštnosti, popř. abnormalit. Pedagogická diagnostika se vyznačuje tím, že její úkoly jsou podřízeny pedagogickému záměru.

Je úzce spjata s výchovně – vzdělávací praxí. Sleduje zejména plnění cílů a úloh výchovně – vzdělávacího procesu a směřuje k vypracování hypotézy dalšího pedagogického postupu a projektu pedagogických opatření. Hlavními úkoly pedagogické diagnostiky je tedy rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření.

Předmětem pedagogické diagnostiky je celé pole dějů, jevů a jejich vzájemných vztahů v oblasti pedagogické situace. Obsahové zaměření sleduje rozvoj osobnosti jedince, skupiny žáků, vliv podmínek a příčin, tj. pedagogický vliv pedagoga a školy, rodiny a dalších činitelů působících v době mimo vyučování (Spáčilová, 2009).

Ve speciální pedagogice lze diagnostiku chápat v různých kontextech. Pokud hovoříme o tzv. speciálněpedagogické diagnostice, máme na mysli spíše užší vymezení, které se týká části diagnostiky, a bývá prováděna přímo speciálním pedagogem. Jinak je lépe hovořit o diagnostice ve speciální pedagogice, což je širší vymezení, které zahrnuje komplexní diagnostiku (lékařskou, psychologickou, sociální a speciálněpedagogickou).

Lékařská část diagnostiky – má ve speciální pedagogice primární postavení. Odborný lékař, na základě vyšetření, stanoví druh a závažnost zdravotního znevýhodnění a navrhne léčebný postup. Cílem lékařské diagnostiky je uzdravení, zlepšení či zamezení zhoršení zdravotního stavu.

Psychodiagnostická část diagnostiky – se ve speciální pedagogice zaměřuje podle Svobody (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) na stanovení diagnózy dle cíle určující stupeň vývoje, zajištění příčin odchylky vývoje od věkové normy, zjištění individuálních zvláštností osobnosti, zjištění příčin, podstaty a podmínek individuálních odchylek, stanovení prognózy nebo predikce. Psycholog se tedy zaměřuje na psychické vlastnosti, procesy a stavy včetně postoje k vlastnímu zdravotnímu postižení a na kvalitu a formu interakce mezi daným jedincem se znevýhodněním a jeho sociálním prostředím.

Sociální část diagnostiky – je nedílnou součástí komplexní diagnostiky ve speciální pedagogice. Zaměřuje se na údaje týkající se rodinné a osobní anamnézy, funkčnosti rodiny, popř. náhradní rodinné péče či instituce, sociálních vztahů v rámci užšího sociálního prostředí (rodina, třída, organizace,..), sociálních vztahů se širším sociálním prostředím (škola, známí, zaměstnání,..). Sociální diagnostiku provádí sociální pracovník dané instituce, která má jedince v péči. Cílem sociální diagnostiky

je zhodnocení a posuzování vlivů sociálního prostředí na utváření osobnosti jedince se zdravotním znevýhodněním.

Speciálněpedagogická část diagnostiky – je zaměřena na zjištění úrovně vychovanosti a vzdělanosti jedince se znevýhodněním s ohledem na možnosti jeho dalšího vzdělávání. Sledujeme kompetence, které jsou u jedince v důsledku znevýhodnění omezeny a modifikovány, ale zabýváme se i dovednostmi, které zůstaly nenarušeny. Dále sleduje oblast motoriky, grafomotoriky, kresby, laterality, sebeobsluhy, komunikačních schopností a jejich narušení, hodnotí úroveň rozumových schopností a všímá si citové a sociální oblasti jedince.

Diagnostiku jako proces poznávání jedince můžeme členit dle různých kritérií:

Dle rozsahu sledovaných cílů na diagnostiku globální a diagnostiku parciální, dle etiologie na diagnostiku kauzální a symptomatickou, podle časového sledu provádění na diagnostiku vstupní, průběžnou, výstupní, z hlediska druhu postižení řadíme diagnostiku somatopedickou, psychopedickou, etopedickou, logopedickou, surdopedickou, oftalmopedickou, specifické poruchy učení a vícečetné postižení, dle věku klienta dělíme diagnostiku na raného a předškolního věku, školního věku, dospělosti a stáří. Diferenciální diagnostika vychází z příznaků, které jsou obecnější povahy, proto jednoznačně neurčují konkrétní znevýhodnění (Přinosilová, 2007).

1.1 Pozorování

Metoda pozorování je základní metoda, která vychází ze současné pedagogické praxe. Jedná se o cílevědomé a plánované sledování pedagogického procesu v přirozených situacích. Může se konat ve vyučování, při mimotřídních výchovných aktivitách, v mimoškolních institucích i v rodině. Předmětem pozorování může být sám jedinec nebo i celá skupina. Základem úspěšného pozorování je jasně stanovený cíl, plán a metodika pozorování.

Při výzkumu můžeme rozlišit tři fáze pozorování:

- a) **dokumentace pedagogických jevů** – jsou to záznamy pedagogického procesu při využití technických prostředků (magnetofonu, fotografické, filmové či audiovizuální dokumentace);
- b) **rozběr pedagogických jevů** – zařazujeme sem srovnání, klasifikační, faktorovou a vztahovou analýzu, stanovení kauzálních závislostí;
- c) **zobecnění** – ve formě pedagogických zákonitostí a ve formě pedagogických

norem (principů a pravidel).

Podle různých hledisek klasifikujeme jednotlivé druhy pozorování na krátkodobé a dlouhodobé, zjevné a skryté (provádí se pomocí jednosměrné průhledné stěny nebo skryté kamery), přímé a nepřímé (provádí jej jiná osoba nebo na základě audio či videonahrávky), zúčastněné a nezúčastněné (pozorovatel se na určitou dobu začleňuje do pozorovaného pedagogického procesu), strukturované a nestrukturované (předem je stanoven inventář a pozorovací systém).

Při pozorování můžeme také použít škálování, kdy pomocí stupnice (škály) posuzujeme míru kvality. Stupnice může být numerická (např. 1- 2 – 3 – 4 – 5 - N), kategoriální (např. často - velmi často - stále – občas - nikdy – N) nebo také grafická. Většinou mívá lichý počet stupňů a stupeň N (tj. nemohu vyjádřit, nehodí se) a je mnohdy bipolární (pasivní 1- 2 - 3 - 4- 5- aktivní – N) (Jůva, 1997).

Soustavným pozorováním lze zjistit i ty jevy, které nejsou součástí ústních pohovorů a písemných zkoušek, ale mohou být i pro hodnocení velmi významné (Šimoník, 2005).

Učitel může a musí využít při pozorování, ale i v jiných oblastech diagnostiky, vlastních „životních“ a pedagogických zjištění o žákovi. Jedná se o žákovo chování v osobním styku s učitelem, výsledků pozorování interakce s ostatními spolužáky při školní i mimoškolní práci, zasedacího pořádku, jako vyjádření interindividuálních vztahů (zda si žáci volili místo spontánně, bez vlivu pedagoga). Důležité jsou také informace jiných výchovných pracovníků o dítěti, jejich postoje, jak aktuální, tak dlouhodobé. Samostatný soubor údajů o žákovi tvoří informace o rodině, zvláště vzájemných vztazích rodičů, žáka, sourozenců (Hrabal, st., Hrabal. ml., 2002).

Pokud by mělo pozorování splňovat podmínky exaktní diagnostické metody, je zapotřebí dodržovat zásady plánovitosti, důležité je dopředu stanovit plán, obsah a postup pozorování, dále zásadu systematičnosti, kdy pozorování probíhá soustavně a dlouhodobě v přesně vymezených časových proporcích a v neposlední řadě zásadu přesnosti a objektivity, kde musí být vymezeno kritérium posuzování a nezávislost na osobě pozorovatele.

Z hlediska pozorování vzhledu se zaměřujeme na stavbu těla, výraz tváře, oblékání, držení těla a rukou atd. Vzhled vypovídá nejen o dítěti, ale i o úrovni rodičovské péče.

Při registraci jednání se soustředíme hlavně na **mimiku**, výraz obličeje,

pantomimiku (pohyby celého těla, jeho držení, chůze, rychlost, koordinaci pohybů), **gestiku** (pohyby paží a rukou, doprovázející jednání verbální i neverbální), **řeč** (množství, rychlost, formální úroveň, vyjadřovací prostředky, zvukovou stránku řeči), **projevy emocí** (zblednutí, zčervenání, pocení apod.), **výskyt emocí**, jejich ovládnutí a typ dominující nálady, **sociální chování** - charakter interpersonálních vztahů (podceňování druhých, povyšování se, prosociální chování, tendence k soupeření), **vztah k objektům** např., jak žák zachází s pomůckami, pečlivost, opatrnost nebo nedbalost a nepořádnost a **vztah k sobě** (úroveň sebevědomí, aspirační úroveň a sebehodnocení).

Důležitou proměnou v procesu pozorování je osobnost pozorovatele. Jeho záměr můžeme sledováním ovlivnit. Proto vzhledem k osobě pozorovatele lze uvést několik předpokladů správného pozorování:

- a) **zdravé smyslové orgány** – v praxi je většina našeho pozorování vizuálního rázu;
- b) **schopnost koncentrace pozornosti** – musíme neustále sledovat předmět, který studujeme;
- c) **schopnost přiměřeně přesně odhadovat bez užití zvláštních nástrojů** – do určité míry lze získat dovednost přesného pozorování cvikem, zkušeností a správnou praxí;
- d) **oproštění od různých praktických stavů** – unavený pozorovatel nemůže pozorovat přesně. Např. alkohol a jiné drogy snižují přesnost a narušují rovnováhu nutnou ke správnému hodnocení a dále citová a sociální neuspokojenost působí negativně;
- e) **schopnost pozorovatele vnímat přesně** – při vnímání interpretujeme, to co přinášejí smyslová data. Pozorování lidského chování je naplněno takovými interpretacemi, které jsou nezbytné, ale vystavené omylům a nespolehlivosti;
- f) **oproštění od předsudků** – věci a jevy sledujeme na základě determinace naší výchovy a zkušeností. Můžeme zmínit autostereotyp (tendence k nadhodnocování příslušníků naší skupiny) a heterostereotyp (tendence k podhodnocování nebo přisuzování horších úsudků příslušníků jiných skupin).
- g) **vedení přesných a bezprostředních záznamů** – výrazný a jasný vjem, který máme v okamžiku pozorování;

Hodnotíme-li metodu pozorování, platí o ní, stejně jako i u ostatních diagnostických postupů, že má své přednosti a nedostatky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

1.2 Rozhovor

„K prastarým, ale stále nepostradatelným metodám patří metoda rozhovoru, jejíž četné názvy vystihují různé varianty její dlouhé historie (metoda sokratická, heuristická, erotematická, katechetická, repetitorská, volný vyučovací rozhovor aj.). Je zajiště obtížné dosáhnout mistrovství Sokratova (Platónův dialog Menon), ale nelze také uspokojit z požadavku (ostatně starého „umění katecheze“), aby každý učitel metodu rozhovoru ovládl“ (Maňák, 2003, s. 37).

Rozhovor je chápán jako dialogická vyučovací metoda a je charakteristická střídáním učitelových otázek a žakových odpovědí. Je to univerzální metoda, kterou lze v různých formách využít v každé fázi vyučovací hodiny. Základem je otázka, která je aktivizujícím podnětem a usměrňuje následnou činnost žáka. Důležitou součástí rozhovoru je zpětná vazba mezi pedagogem a žákem (Šimoník, 2003).

K výhodám rozhovoru patří to, že je pro pedagoga z hlediska použitelnosti přístupnou metodou. Při kontaktu učitele s žákem se projevuje přirozenost a bezprostřednost, pedagog může dle podmínek měnit a přizpůsobovat postup rozhovoru diagnostice. K nevýhodám patří ovlivnění mnoha subjektivními faktory. Je to i časová a metodická náročnost. Problém je také v technickém zaznamenávání údajů. Dobré je užívat skrytý magnetofon, který zachytí nejen celý obsah výpovědi, ale i způsob vyjadřování, jeho tón, pauzu, odmlky, apod. Když si pedagog dělá záznamy v průběhu rozhovoru, je to rušivý moment a může mít vliv na rozvíjení kontaktu.

Diagnostický rozhovor se liší od běžného rozhovoru. Musí mít cíl a plán postupu. Důležitá je jasná, přesná a srozumitelná formulace otázek, přiměřená věku dítěte a situaci. Je to ale metoda flexibilní, zaměřená na globální poznání osobnosti dítěte.

Rozhovor se člení dle kritérií standardizace a strukturovanosti na:

- a) **rozhovor standardizovaný** – s pevnou strategií i taktikou, postupuje se podle přesně připraveného textu formuláře. Učitel si zapisuje odpovědi. Při práci s dítětem není moc vhodný, protože to co pedagog zapisuje, může na dítě působit negativně;
- b) **rozhovor částečně standardizovaný** – s pevnou strategií a taktikou;
- c) **rozhovor nestandardizovaný** – se zhruba vymezenou strategií a volnou taktikou. Tím se blíží přirozené interakci. Rozhovor ale musí být pečlivě

připraven. Umožňuje lepší navázání kontaktu s žákem, a tím i bezpečnější projev. Pedagog se může vrátet k nejasným nebo zajímavým bodům, které je potřeba doplnit.

Další hledisko rozlišuje rozhovor **individuální a skupinový** (vhodný pro zjišťování citlivých otázek) (Spáčilová, 2009).

Z jiného hlediska lze uvést:

- a) **motivační rozhovor** - zařazuje pedagoga před prezentaci nového učiva, většinou v úvodu vyučovací hodiny. Učitel usiluje o aktualizaci představ a zkušenosti dítěte, vzhlede, k novému učivu.
- b) **vyvozovací rozhovor** (Sokratovský) - učitel vede vhodně zvolenými otázkami žáka k přemýšlení a vyvozování nových vědomostí. Podporuje hlavně schopnost logického úsudku. Východiskem jsou zkušenosti, které si žák osvojil už dříve.
- c) **objevný rozhovor** - opírá se o myšlenkovou činnost žáka, ale i badatelskou aktivitu. Osvědčují se různé otázky a úkoly typu: Co je to? Jak se jmenuješ? Jak vznikl? Jakou má funkci? Co je větší? Co je menší?
- d) **opakovací rozhovor** (fixační) - slouží k opakování, upevňování prohlubování a systematickosti učiva. Otázky jsou zaměřeny na postížení souvislosti a zobecňování poznatků.
- e) **diagnostický rozhovor** - zpravidla zjišťuje úroveň vědomostí dítěte. Otázky jsou voleny tak, aby postihovaly kmenové učivo a ověřovaly žákovu schopnost používat vědomosti na konkrétních případech.
- f) **dialog** - pedagog vystupuje do popředí spolupráce partnerů a otázky si kladou partneři navzájem;
- g) **diskuze** - členové si kladou otázky navzájem a odpovídají na ně;
- h) **beseda** - je to nepřilíš používaná metoda. Přizvaná osoba beseduje s žáky a odpovídá na jejich dotazy. Většinou je obsahově vymezena a váže se k určité situaci (Šimoník, 2003).

Při rozhovoru předpokládáme určitý stupeň vzájemné důvěry učitele a žáka. Je zapotřebí přirozené situace. Tato metoda bývá velmi náročná na pedagogovu přípravu. Získané údaje konfrontujeme s údaji získanými jinými metodami nebo rozhovorem s rodiči, vychovateli apod. Využití pozorování je všestranné – ve škole, mimo školu. Pochopíme lépe vztahy mezi žáky navzájem, ale i vztahy vůči okolí (Filová, Maňák, Strach a kol., 1996).

Techniky kladení otázek mají mnoho obměn a modifikací. Otázky se většinou

rozdělují na tři základní typy:

- a) **přímé** – dotýkají se zkoumané věci (např. Kdo ti večer čte pohádky? Bojíš se bouřky?);
- b) **nepřímé** – opisem snižuje nebezpečí sugesce (např. Co děláš, když je bouřka? Co děláte večer doma?);
- c) **projektivní** – předpokládají identifikaci žáka se skupinou či osobou (např. Bojí se děti bouřky? A co ty?);

V rámci projektivních otázek lze použít techniku nedokončených vět. Z jiného hlediska se uvádí otázky otevřené (dávají žákovi možnost projevit se) a uzavřené (vedou ke stručným a krátkým odpovědím a jsou zaměřené na zjištění určitých údajů).

Méně vhodné otázky jsou takové, na které můžeme odpovědět jen ano či ne – pokud si žák není jistý, provádí volbu nahodile. Otázky typu „proč“ na poměrně složité jevy, jsou pro žáka také velmi náročné. Nedokáže na ně rozumně odpovědět. Sugestivní otázky, které již svou formulací naznačují odpověď a nejasné, nelogické otázky (Spáčilová, 2009).

Při technice jednoduché akceptace jde o vyjadřování toho, že dítě posloucháme a bereme na vědomí. Hovoří-li dítě, reagujeme na jeho výpovědi slovy „ano“, „hm“, „jistě“. Tato technika zachytí a objasní podtext toho, co je řečeno, a objasňuje pocity a skryté úmysly. Objasnění by mělo být podáno taktně a nepřímo.

Při technice parafrázování je opakována část odpovědi klienta. Technika slouží k udržování hovoru na živé a spontánní úrovni.

Dále technika interpretace, při níž se interpretují výpovědi jedince. Interpretaci je ale vhodné podávat, až je dítě pro její přijetí připraven.

Technika ujištění pomáhá odstraňovat zábrany.

Technika pomlky poskytuje oběma hovořícím domyslet a zvážit, to co bylo vysloveno. V dětské psychologii je užíváno mlčení sporadicky, protože děti situaci prožívají odlišně od dospělých (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

S rozhovorem těsně souvisí užití dotazníku (ankety), který může být v mnoha otázkách obrácen, jak k pedagogům, tak na vychovávané. Výhoda dotazníku je to, že umožňuje podchytit velký počet případů a statistiky zpracovat ve výsledky. Problémem je ale věrohodnost pokusných osob (Jůva, 2001).

1.3 Dotazník

Velkou skupinou diagnostických nástrojů jsou dotazníkové metody, které jsou řazeny k metodám klinickým. Jejich užití je vzhledem k věku dětí omezeno. Nejen, že dítě musí umět dobře číst, ale musí také otázkám porozumět a zformulovat odpověď. Mělo by být schopno do jisté míry introspekce. Dotazníky jsou psychodiagnostické metody založené na subjektivní výpovědi dotazované osoby. Týkají se jejich vlastností, citů, postojů, názorů a zájmů z principu introspekce. Úkolem zkoumané osoby je zatrhnout nebo vyznačit odpovědi, které podle jejího názoru nejlépe vystihují zkoumaný znak. Jde ale o metodu nepřímého posouzení. Z formálního hlediska lze rozlišovat dotazníky a inventáře. Dotazníky jsou formulovány jako otázky, dotazovaný odpovídá „ano“, „ne“ popř. „nevím“. Inventáře jsou oznamovací věty, tedy výpovědi, se kterými vyšetřovaná osoba buď, „souhlasí“ nebo „nesouhlasí“. Výhodou dotazníku je snadný a rychlý způsob vyhodnocení. Ve velmi krátké době můžeme získat mnoho údajů od mnoha osob. Jejich zpracování je většinou neproblematické. Dotazníky mají ale i řadu nevýhod. Jejich diagnostická hodnota závisí na úrovni introspekce, tedy, jak vyšetřovaná osoba dokáže sama sebe ohodnotit. Další nevýhodou je míra schopnosti osoby sdělit informaci o sobě písemnou formou. Často člověk nemá dostatek sebekritiky či nadhledu, aby dokázal sám o sobě vypovídat. Nevýhodou je také to, že vyšetřovaná osoba může sama sebe nadhodnocovat a jevit se tak společensky přitažlivější (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

V metodě dotazníku lze užít několik druhů otázek:

- **uzavřené** (alternativní odpověď)
- **otevřené** (možnost volné odpovědi)
- **polootevřené** (spojující alternativní odpovědi s volnými)
- **škálované** (umožňující odstupňování hodnocení jevů)

Při zpracovávání dotazníku můžeme použít například jen jednoho druhu otázek, nebo je můžeme pro zpestření střídat (Jůva, 1997).

Dotazník se může zaměřovat na tyto oblasti:

- a) školní prostředí: vztah ke škole, k předmětům, k učení, vztah k učiteli – žák může vyjádřit svůj názor na učitele;
- b) motivace žáků: odborně zpracovány dotazníky. Jsou zaměřeny na zjištění převládajícího typu motivace.

- c) rodinné prostředí: vztahy mezi členy rodiny, sourozenci, výchovný styl rodiny, materiální podmínky, režim dne, zájmové zaměření rodiny, pomoc dítěte v domácnosti apod.;
- d) volný čas a zájmy dítěte: organizované zájmy, přání dítěte, čas věnovaný zájmům a zálibám, s kým nejvíce tráví volný čas;
- e) hodnotová orientace: oblast vlastností člověka týkající se důležitých hodnot v životě. K diagnostice sociálně hodnotových orientací lze využít popisu vlastností konkrétní osoby (rodiče, kamaráda,..), uvést vlastnosti, které jsou považovány za důležité. Žák může uvést, jak si představuje budoucí život, čeho chce dosáhnout. Při zjišťování hodnotové orientace je nutné brát v ohled věk, úroveň pochopení hodnot i schopnost vyjádřit svůj názor (Spáčilová, 2009).

„Dotazníková metoda poskytuje četné možnosti v různých oblastech výchovy. Většinou se jí nepoužívá samostatně, nýbrž doplňuje jiné výzkumné metody kvantitativními ukazateli“ (Jůva, 2001, s. 13).

Dotazník je explorační metoda, která se na základních školách používá méně často a měla by být používána v kombinaci s jinými metodami, protože mladším dětem bývá často cizí (Filová, Maňák, Strach, a kol., 1996).

Dotazníky jsou často využívány při tzv. screeningu, při hrubém odlišení výskytu určité poruchy od normy. Také se velmi často uplatňují ve výzkumu, kde není třeba mít obavy ze záměrného zkreslování výsledků. Jelikož jsou dotazníky nejčastějším psychodiagnostickým nástrojem, vyplývají z něho snahy o uspořádání a klasifikaci:

Pichot (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) uvádí následující dělení:

- a) dotazníky osobnosti – jednorázové, vícefázové
- b) dotazníky adaptační – jednofázové, vícefázové
- c) dotazníky postojů a zájmů

Anastasiová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) je dělí na:

- a) tradiční inventáře subjektivních výpovědí
- b) baterie vycházející z faktorové analýzy
- c) dotazníky nucené volby

Dělení dle **Smékala** (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

- a) dotazníky měřící specifické rysy
- b) dotazníky diagnostikující klinické syndromy
- c) screeningové dotazníky

- d) dotazníky zájmů, postojů a hodnot
- e) dotazníky adaptace

Dle **Engelsmanna** (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

- a) anamnestické dotazníky a vyšetřovací schémata
- b) dotazníky postojů, zájmů a hodnot
- c) multifaktoriální dotazníky
- d) screeningové dotazníky

Z uvedených případů vyplývá, že užívaná kritéria dělení se u jednotlivých autorů liší. Někteří badatelé zařazují do skupiny dotazníků i posuzovací stupnice. Opodstatněné je to u subjektivních stupnic, protože rozdíl mezi nimi a dotazníky je hlavně v konstrukci než ve způsobu zkoumané osoby.

Užívání dotazníků je sporné v mnoha případech, např. když vyšetřovaná osoba nespolupracuje nebo má různé důvody pro ovlivnění výsledků šetření. Proto je potřeba velké ostražitosti při aplikaci. Autoři dotazníků si nebezpečí uvědomují a snaží se o jejich minimalizaci, např. otázkami se neptají na problém přímo, ale oklikou.

Při hodnocení dotazníků a jejich interpretaci nelze setrvat jen na kvantitativním zpracování. Je podstatné, na které otázky subjekt odpovídal kladně, protože všechny mají stejnou míru patognomiky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

1.4 Anamnéza

„Anamnéza je metodou, jejíž pomocí zjišťujeme takové informace z uplynulého života jedince, které mají důležitý vztah k poznání osobnosti. Jejím cílem je získání, utřídění a analýza údajů z minulosti, které pomáhají vysvětlit současný stav. I když je anamnéza spíše metodou psychologické diagnostiky, může ji ve zjednodušené podobě realizovat i učitel. Během své pedagogické činnosti má možnost získat řadu důležitých anamnestických údajů, které může využít při poznání žáka“ (Spáčilová, 2009, s. 61).

Anamnéza zjišťuje u žáků se znevýhodněním dřívější výchovné podmínky, zdravotní stav aj. Skládá se ze čtyř částí:

- 1) **osobní data žáka:** jméno, datum narození, místo narození, jména rodičů, zaměstnání rodičů, bydliště, aj.;
- 2) **rodinná anamnéza:** sourozenci, rodiče, u matky případně počet dětí, porod,

nemoci, dále výchovné podmínky, citové podmínky, pracovní výchova, očekávané dítě, prarodiče (opět zjišťujeme zdravotní stav), příbuzenstvo, defekty, vady, mravní defekty, aj.;

- 3) **osobní anamnéza:** průběh těhotenství, úrazy, nemoci, infekce, alkohol, kouření, průběh porodu, stav dítěte po narození, somatický a psychický vývoj (váha, řeč, výška, spánek, čistota, výchovné prostředí, výchovné vlivy, zapojení do kolektivu), autorita rodičů, kontrola dítěte, typ výchovy, aj.;
- 4) **školní anamnéza:** do jaké třídy a školy chodí, vztah k učitelům a spolužákům, začlenění do kolektivu, prospěch a zvládnutí učiva, průměry známek v jednotlivých třídách školy, přístup k přípravě na výuku, aj.

V případě výchovných obtíží a vzdělávání může pedagog spolupracovat s lékařem (Filová, Maňák, Strach a kol., 1996).

Osobní anamnéza se vztahuje na vyšetřovaného jedince. Existují dva druhy:

- **autoanamnéza:** subjektivní anamnéza, zdrojem informací je dítě samo, pokud je schopno vzhledem k jeho věku
- **heteroanamnéza:** objektivní anamnéza, zdrojem informací jsou jiní lidé, většinou rodiče, prarodiče, příbuzní, učitelé, vychovatelé, popř. i jiné záznamy a zprávy od pediatra, mateřské školy, sociální pracovnice.

Mnohdy lze využít i tzv. školní dotazníky, se kterými pracují i některé pedagogicko-psychologické poradny.

Oba druhy anamnestických údajů mohou být zatíženy chybami a jsou vystaveny zkreslení. Je vhodné kombinovat údaje subjektivní a objektivní. Při snímání anamnézy je důležitá důvěra dítěte, interpersonální kontakt, diskrétnost, nepřítomnost dalších osob, porozumění pro problémy vyšetřovací osoby. Spolehlivost výpovědi by neměla být stavěna na vlastních hodnoceních, ale měla by se snažit získat i popis konkrétního chování. Formou psychologické anamnézy je získáváno mnoho podstatných informací, týkajících se rodičů, shromažďování údajů o jejich inteligenci, vzdělání, osobnostních rysech a celkovém prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Při medicínské anamnéze se zabývá patologickými projevy a vývojem. Dále zjišťuje prodělané nemoci u příbuzenstva i dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Rodinná anamnéza je zdrojem informací o rodinném prostředí a jeho vlivu na vývoj dítěte. Je zaměřena na:

- **vztahy v rodině** – kdo si s dítětem hraje, učí se s ním, jaký má k sourozencům,

jaký je vliv prarodičů;

- **výchovu** – jaký typ výchovy převládá, metody usměrňování dítěte, používání odměn a trestů;
- **výchovné obtíže** – jaké jsou obtíže v chování, jejich vývoj;
- **sourozence** – pořadí a vztahy mezi nimi, odlišnosti a podobnosti;
- **přípravu na vyučování** – systém přípravy, délka, co dítě ve škole baví, z čeho má obavy;

Údaje ze života dítěte ve školním prostředí poskytuje školní anamnéza. Zaměřuje se na:

- **předškolní věk** – jestli dítě navštěvovalo MŠ, jak se adaptovalo na kolektiv a učitele;
- **počáteční zkušenosti na ZŠ** – jaké byly začátky školní docházky, jestli mělo dítě odklad, těšilo se do školy;
- **vztah k učiteli** – jestli dítě mělo rádo učitelku v MŠ, ZŠ;
- **zapojení do kolektivu třídy** – jaký je vztah ke spolužákům, má dítě kamarády, je oblíbené;
- **obtíže a přednosti** – jaké má obtíže, kdy se projeví, řešení obtíží, v čem dítě vyniká;
- **spolupráci s rodiči** – zájem rodičů o školní výsledky, příprava na vyučování,...

Vývoj osobnosti žáka je nutné sledovat a hodnotit, proto je důležité systematické vedení záznamů a registrace získaných diagnostických údajů. Je to základ pro další zpracování a analýzu, stanovení závěrů a volbu dalších opatření. Na základě vedené dokumentace může pedagog vypracovat komplexní charakteristiku žáka, ve které by měla být podchycená celá osobnost žáka, včetně podmínek a vlivů, které na dítě působí (Spáčilová, 2009).

Pro přidělení diagnózy dítěti je třeba, aby žák splňoval určitá kritéria. Tudíž nelze stanovit diagnózu, se všemi důsledky, které se k ní váží, na základě přečtení jakéhokoliv textu (Zelinková, 1994).

Pedagog si vytváří vlastní obraz o žákovi na základě průběžného pozorování, kategorizace a hodnocení pedagogických jevů. Svoji představu o žákovi většinou staví na předchozích pedagogických zkušenostech. Výzkumy ukazují, že objektivita učitelova obrazu žáka je příliš problematická. Proto by měl pedagog být seznámen s některými metodami psychologické diagnostiky a spolupracovat s odborníky (Spáčilová, 2009).

1.5 Sociometrie

Specifickou metoda, která tvoří různé techniky měření sociálních vztahů uvnitř malých skupin je sociometrie. Je to metoda získávání informací o neformální struktuře skupiny. Počátky uplatnění této metody jsou spojovány se jménem J. L. Morena, podle něhož je základním jevem skupinové interakce přitažlivost a odpudivost mezi jednotlivými členy skupiny.

Podstatou sociometrické techniky je kladení otázek členům skupiny, kteří se znají, a jejich komunikace trvá dostatečně dlouho. Úkolem jednotlivé osoby je provést pozitivní či negativní výběr osob dané skupiny vzhledem k určitým kritériím. Kritéria dotazování jsou daná většinou činností, kterou členové skupiny vykonávají a má pro ně význam. Např. může být položena otázka: „S kým by jsi chtěl spolupracovat?“, „S kým ze třídy bys chtěl společně řešit úkol z českého jazyka?“ Jiným kritériem může být relaxační činnost. Např. „S kým ze třídy by jsi chtěl jet na dovolenou?“, „Koho ze třídy by jsi pozval na oslavu narozenin?“ a další kritéria se mohou vztahovat k mimořádným situacím, např. „Koho ze třídy by sis vzal s sebou k záchraně lidí postižených povodněmi?“

Sociometrické šetření se skládá se tří částí: 1.) příprava sociometrického dotazníku, 2.) sběr odpovědí, 3.) zpracování výsledků a jejich interpretace. Dle Morena by měly být dodrženy při sociometrickém šetření určité podmínky:

- zkoumaná skupina musí být jasně vymezená a dotazování musí probíhat pouze v jejích hranicích;
- počet výběrů – voleb, které má učinit dotazovaný, musí být neomezený;
- výběry či odmítnutí musí být prováděny dle specifikovaných kritérií (společná zábava, hra,..);
- výsledky získané touto metodou mají být použity k provedení skupinových změn;
- má být dodržena podmínka tajnosti výběrů a diskrétnosti výsledků šetření;
- konstelace otázek má respektovat jasnost a srozumitelnost pro členy skupiny (Šimíčková – Čížková, 2004).

Při zjišťování údajů lze použít různé varianty sociometrického dotazníku. Zpracování dotazníku lze provést do sociometrické matice, popř. sociogramu. V sociometrické matici se začíná u jednotlivých členů skupiny přidělené pozitivní volby a negativní volby. Tím je získán u každého ze členů přehled odevzdaných

a získaných pozitivních či negativních voleb. Praktická hodnota grafického znázornění spočívá v tom, že poskytuje přehledné informace o struktuře dané skupiny a pozicích jednotlivých členů. Na základě tohoto zpracování je zjištěno, kteří žáci stojí v centru pozornosti, jsou oblíbení a kteří naopak na okraji třídy, tj. izolovaní jedinci. Důležité je zjistit příčiny tohoto stavu.

Jsou – li sociometrické volby projevem hodnocení, lze předpokládat vědomé sebehodnocení i hodnocení druhého. Tato schopnost je podmíněna věkem. U mladších dětí převládá v motivaci sociometrických voleb motiv prostorové blízkosti (s kým sedí dítě v lavici) nebo konkrétní situace. Volby ovlivňují i určité charakterové vlastnosti, tělesné znaky, školní hlediska (šprt, úspěch,..), školní chování, společné zájmy, zážitky aj.

U dětí mladšího školního věku je nutné brát v potaz, že vztahy se teprve utvářejí, nejsou trvalé a rychle se mění. Proto je důležité, aby byl vývoj vztahů ve třídě průběžně sledován. Vhodné je i některé situace záměrně navozovat, aby bylo zřejmé, kdo koho napodobuje, s kým si sedá, ke komu se obrací apod. Vhodné je upřesnění fakt rozhovorem (Spáčilová, 2009).

2 Role asistenta pedagoga na primární škole

Školství v České republice prochází stále procesem transformace. Cílem je vytvořit demokratickou školu, která by všem poskytovala stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a poskytovala každému občanovi právo na rozvoj svých individuálních předpokladů. Nejzásadnější změnou našeho školství je to, že výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením přestaly být doménou speciálního školství. V souvislosti s integračními a inkluzívními trendy se staly záležitostmi všech typů škol a školských zařízení.

Na základě zkušeností ze zahraničí, v kontextu s požadavky Evropské agentury pro speciální vzdělávání, kde má Česká republika od 1. 5. 2005 své zastoupení, jsou u nás zajištěny podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání. Umožňuje je školská legislativa. Proto byla v našem školství zřízena nová pozice – asistent pedagoga. Tato funkce v České republice představuje novou podpůrnou službu, která umožňuje kvalitnější vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Teplá, Šmejkalová, 2010).

V České republice se můžeme setkat se dvěma typy asistentů – asistentem pedagoga a osobním asistentem. Mnozí, bohužel, tyto kategorie nedokáží dobře rozlišit.

2.1 Vymezení pojmu osobní asistent

Práce osobnostního asistenta je zajišťována sociální službou v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí. Definice osobní asistence je uvedena v § 39 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách – viz kapitola Legislativní zabezpečení osobního asistenta v resortu MPSV. Dle ustanovení § 39 ods. 2 písm. e) je úkolem osobního asistenta vykonávat ve školství výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti.

Službu osobního asistenta zajišťují dětem se speciálními vzdělávacími potřebami zákonní zástupci. Ti znají nejlépe potřeby svého dítěte, a tedy i požadavky na náplň práce osobního asistenta. Jde o vztah daný smlouvou o poskytování služby osobní asistence. Vzor můžeme najít na stránkách MPSV (Patočková, Stryková, 2015).

Osobní asistent tedy není pedagogický pracovník, není zaměstnancem školy, ale může působit ve škole na základě možnosti dané § 8 ods. 7 vyhlášky MŠMT

č. 73/2005 Sb. Osobní asistence je terénní služba, udělena osobám, které mají sníženou soběstačnost, chronické onemocnění, zdravotní postižení a jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Tato služba je poskytována bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které jsou pro osobu zapotřebí. Služba poskytuje hlavně činnosti, jako jsou např. pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, pomoc při zajištění stravy, pomoc při zajištění chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, pomoc při uplatňování práv a při obstarávání osobních záležitostí.

Z hlediska vzdělávání je osobní asistent využíván především k doзору a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy včetně převlékání, oblékání, přezouvání před a po ukončení výuky (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Podle J. Hrdé (2001), předsedkyně Asociace pro osobní asistenci (APOA, o. s.), rozlišujeme dva druhy osobní asistence:

a) sebeurčující osobní asistenci, nevyžaduje žádné odborné školení asistentů.

Uživatel těchto služeb se musí být schopen sám na sebeurčující osobní asistenci podílet. Je tedy schopen sám si osobního asistenta vyškolit.

b) řízenou osobní asistenci, týká se osob, které potřebují specializovanou pomoc.

Individuální plán osobní asistence stanoví zákonní zástupci dle svých požadavků, doporučuje se ale spolupráce s odborníky. Nezbytné je i vyjádření starších dětí, kterých se bude uvedená služba týkat. Budou-li služby provozovány i ve školském zařízení, měly by být projednány i s vedením školy. Při hledání vhodné osoby na pozici osobního asistenta mají zákonní zástupci možnost osobní asistence, kterou může vykonávat osoba z okruhu rodiny, přátel, známých, jelikož dítě zná a je ochotna se mu věnovat. Dále mohou službu asistenta zákonní zástupci vyhledat pomocí inzerátu nebo pomocí internetových serverů (např. www.neziskovsky.cz, www.osobni-asistence.cz). Účelné je oslovit někoho z poskytovatelů sociálních služeb a zde požádat o pomoc zajištění služby osobního asistenta pro dítě.

Před uzavřením smlouvy o poskytování služeb by se mělo uskutečnit setkání zákonných zástupců dítěte a osoby, která bude službu vykonávat. Předejde se tak případným nedorozuměním (Patočková, Stryková, 2015).

Z ekonomických i organizačních důvodů se běžně stává, že ve školách je osobním asistentem i asistentem pedagoga jedna osoba. Pracovník má uzavřeny dvě

pracovní smlouvy – jednu na funkci asistenta pedagoga se školou, druhou na funkci osobního asistenta s rodiči žáka. Volená situace je přínosná jak pro děti v integraci, tak i pro děti s těžšími nebo kombinovanými zdravotními postiženími za probíhající vzájemné komunikace při výuce ve škole i mimo ni. Chce-li škola poskytovat služby osobní asistence, musí být registrovaným poskytovatelem sociálních služeb ve smyslu § 90-91 zákona č. 108/2006 Sb., v platném znění (Teplá, M., Šmejkalová, H., 2010).

Každý zdravotně způsobilý a bezúhonný člověk, který má dosažené alespoň základní vzdělání a je ochoten dále si ho doplňovat, se může stát osobním asistentem. Důležité jsou také některé psychické a fyzické předpoklady, které by měl osobní asistent splňovat. Jsou to např. ochota přizpůsobit se, schopnost učit se, zodpovědnost, spolehlivost, empatie, trpělivost, skromnost a fyzická zdatnost, která je důležitá pro pomoc fyzicky postiženým jedincům (Kendíková, J., 2016).

2.2 Vymezení pojmu asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Na rozdíl od osobního asistenta není (neměl by být) asistentem pedagoga „k ruce“ pouze začleněnému žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě“ (Uzlová, 2010, s. 43).

Služby asistenta pedagoga jsou jedním z podpůrných opatření po dobu pobytu žáka ve škole nebo školském zařízení. Tato podpůrná služba je v mnohých případech zásadní podmínkou vzdělávání. Požadavky na počet a profesionalitu těchto pedagogických pracovníků vzrůstají a asistenti pedagoga se stávají významným regulátorem inkluzivního vzdělávání (Patočková, Stryková, 2015).

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu krajského úřadu. Ředitel také těmto pracovníkům vymezuje náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy, na základě činností, které vykonávají a jejich odborné kvalifikace. Ředitel také stanovuje výši úvazku. Asistent pedagoga musí vzhledem k zákonu o pedagogických pracovnících splňovat určité kvalifikační předpoklady. Do určité míry by měl splňovat i určité důležité osobnostní dispozice.

Asistenti pedagoga se v průběhu své praxe setkávají se žáky s nejrůznějšími

diagnózami. Asistent by měl být s diagnózou dítěte seznámen a měl by také znát všechny projevy a symptomy. Z těchto poznatků musí vycházet při každodenní práci s žákem/žáky.

Nejčastěji se setkávají s těmito diagnózami:

- Downův syndrom
- poruchy autistického spektra (Aspergerův syndrom)
- lehká mozková dysfunkce
- ADD, ADHD
- specifické poruchy učení (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie) a specifické poruchy chování
- tělesné postižení např. svalová dystrofie
- zrakové postižením
- lehká mentální retardace
- vývojová dysfázie
- kombinované vady
- mutismus

V praxi se velmi často stává, že jsou asistenti pedagoga negativně přijímáni ostatními zaměstnanci školy. Hlavně učitelé je mohou považovat za vetřelce či „zvědy“ a odmítají jejich účast ve výuce. Ukázalo se ale, že díky spolupráci pedagogů a asistentů pedagogů mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozvíjet svůj potenciál a zlepšovat se (Knedíková, 2016).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, tudíž vykonává přímou výchovnou, přímou vyučovací a speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost. Je zaměstnancem právnické osoby. V případě, že pracovní náplň asistenta pedagoga neobsahuje rozsah přímé pedagogické činnosti, vykonává administrativní práce (příprava pomůcek, kopírování, příprava technických pomůcek, zajišťování programového vybavení apod.), ale již nesplňuje podmínku pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Asistent je rovný s ostatními pedagogickými pracovníky, a proto má stejná práva a povinnosti.

Pedagogickým pracovníkem (tedy i asistentem pedagoga) může být osoba, která splňuje způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci, bezúhonnost a zdravotní způsobilost, prokázala znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.

Za bezúhonného pracovníka se považuje ta osoba, která nebyla pravomocně odsouzena za úmyslný trestní čin nebo trestný čin nedbalosti, spáchaný v souvislosti

s výkonem pedagogické činnosti, pokud se na něj nehledí, jako by nebyl odsouzen. Bezúhonnost prokazuje fyzická osoba před vznikem pracovněprávního vztahu a to předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů, který nesmí být starší než 3 měsíce. V průběhu trvání pracovněprávního vztahu je pracovník povinen do deseti pracovních dnů informovat ředitele školy o tom, že byl pravomocně odsouzený za trestný čin.

Aby asistent pedagoga mohl funkci vykonávat musí mít minimálně ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením nebo ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání realizované vysokou školou se zaměřením na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

2.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga na primární škole

Náplň práce asistenta pedagoga je definována vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí a studentů mimořádně nadaných, která byla novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb., § 7.

- 1) Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně vzdělávacím procesu, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci
- 2) Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- 3) Pomoc žákům s přípravou na výuku
- 4) Nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu při vyučování a akcích pořádaných školou

Jedná se však o závazný základ náplně práce a je v kompetenci ředitele školy doplňovat ji podle potřeb, specifických potřeb dětí i konkrétního učitele. Někdy se na návrhu náplně práce podílejí i poradenští pracovníci. Autorka se domnívá, že je nezbytné sepsat písemně náplň práce s konkrétními činnostmi, které budou, jak pro asistenta, tak i pro učitele jasně daná a respektovaná.

Asistenti pedagoga se řídí pracovním řádem pro pedagogické pracovníky, pracovní náplní, směrnicemi a pokyny nadřazených. V souladu s pokyny vyučujícího asistent pedagoga zajišťuje výchovně-vzdělávací činnost v hodině, poskytuje žákovi podporu i o přestávkách a doprovází jej při akcích volnočasových aktivit organizovaných školou, pokouší se o přiměřenou reedukaci a kompenzaci obtíží,

plynoucí ze znevýhodnění, podílí se na přípravě školních pomůcek a materiálů. Dalšími konkrétními činnostmi jsou asistence při úklidu pomůcek, zápisu textu, opakování učiva, při práci, která vyžaduje koncentraci pozornosti a grafomotorickou přesnost, při manipulaci s většími předměty, vysvětlování principů manipulace s kompenzačními pomůckami, dodržování pravidel bezpečnosti apod. (Kargerová, Stará a kol., 2015).

„Asistent pedagoga působí již v předškolním zařízení, kde přispívá k rozvoji osobnosti dítěte, podílí se na osvojování základních pravidel chování, na přípravě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na vstup do základního vzdělávání, dále pak působí v základním vzdělávání a středním vzdělávání. Asistent pedagoga nepracuje pouze se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky“ (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015, s. 43.)

Nezbytná je, u cílové skupiny, spolupráce asistenta pedagoga mezi rodinou a školou. Měla by být postavena na rovnoprávném, vzájemném vztahu zástupců školy a pedagogů, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. Tento vztah musí být založený na vzájemné důvěře, ochotě naslouchat a spolupracovat a také respektu. K účinné spolupráci nepřispívá diktování podmínek, manipulace, kladení nereálných požadavků a vzájemné podceňování (Čadilová, Žampachová, 2015).

Na základě nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace asistenta pedagoga se stanovují příslušné platové třídy, a to ve smyslu nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, část 2.16, povolání č. 2.16.05. asistent pedagoga (ve Sbírce zákonů s. 2 887) 4-9 platová třída.

4. platová třída: pomocné práce při výchově týkajících se základních návyků a způsobů chování. Přímá pedagogická činnost spočívá v pomocných pracích zaměřených na kvalitu společenského chování dětí. Nepřímá činnost spočívá v pomocných výchovných pracích, zaměřená na základní pracovní a hygienické návyky.

5. platová třída: rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky. Jedná se o upevňování společenského chování u dětí, provádění rutinních prací, upevňování hygienických návyků a pomoc při pohybové aktivizaci dětí.

6. platová třída: cílené výchovné působení zaměřené na kvalitu společenského chování. Hovoříme o výchovných pracích, které se podílejí na kvalitě

společenského chování u dětí.

7. platová třída: rutinní pedagogická činnost dle přesného usměrnění. Pedagogové, kteří se zaměřují na výklad a osvojení konkrétních úzkých znalostí a postupů. Tímto chápeme individuální práci s dětmi při výkladu textu, popř. učební látky, podle stanovených vzdělávacích pokynů.

8. platová třída: asistent dle přesného zadání či pokynů pedagoga provádí plnohodnotnou výchovu a vzdělávací činnost. Jedná se o vzdělávací činnost podle přesných postupů a pokynů učitele či vychovatele zaměřené na speciální, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte.

9. platová třída: samostatně vykonávaná pedagogická činnost asistenta pedagoga v rámci pokynů speciálního pedagoga či učitele. Zařazujeme sem samostatnou vzdělávací a výchovnou činnost zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby dítěte dle pokynů učitele a speciálního pedagoga. Samostatnou výchovnou, vzdělávací či speciálně-pedagogickou činnost, vykonávanou v souladu se stanoveným individuálním plánem dítěte, dle pokynů speciálního pedagoga a učitele.

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě legislativních předpisů (Patočková, Stryková, 2015).

K pracovním podmínkám asistentů pedagoga se také vyjadřovali speciální pedagogové. Nejčastější zmiňovanou podmínkou práce asistenta pedagoga ve škole, z hlediska pohledu speciálních pedagogů, je kvalita spolupráce mezi učitelem a asistentem, kterou školní speciální pedagogové konkretizují jako porozumění, souhru, společné plánování, vstřícnost, pochopení, respekt, aj. Další podmínkou samozřejmě zmiňují spolupráci asistenta pedagoga s rodiči a v neposlední řadě je to vhodný typ osobnosti asistenta, který by měl být komunikativní, zralý, zodpovědný, dochvilný, empatický, ochotný učit se nové věci, ochotný pracovat s chybami a měl by mít kladný vztah k dětem (Mrázková, Kucharská a kol., 2014).

Důležité je, aby asistent pedagoga uměl vytvořit kladné pracovní klima s žákem/žáky, se kterými pracuje. Žáci se pravděpodobně budou nejlépe učit v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu. Dobrý kontakt se vytváří tak, že asistent dává žákovi najevo, že chápe jeho názory a sdílí je společně s ním. Asistent si také musí uvědomovat, jaký vliv má na žáka jeho chování, protože by měl být žákovi vzorem. Žák také od asistenta očekává, že mu půjde dobrým příkladem, proto by měl kontrolovat svoje chování a projevy (Kyriscou, 2008).

„ Přehnaně pečující, zaopatřující způsob práce asistenta pedagoga žákům

neusnadní postavení mezi spolužáky a stane se tak zbytečným signálem upozorňujícím okolí na přítomnost odlišnosti“ (Horáčková a kol., 2015, s. 23.)

2.4 Práce asistenta pedagoga a práce učitele

Nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga jsou učitelé. Jsou odborníci v oblasti vzdělávání, tedy garanty výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě. Společně s asistentem pedagoga vytváří vzdělávací podmínky pro všechny žáky ve třídě. Spolupráci asistenta pedagoga a učitele postihuje Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání žáků se SVP s podporou asistence, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č. 10/2005).

Učitel zpravidla připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě, vede vzdělávání ve třídě, je hlavním tvůrcem IVP žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je zodpovědný za jeho plnění, hodnocení i úpravy, plánuje práce asistenta pedagoga, popřípadě ve spolupráci s asistentem dotváří náplň, určuje způsoby, jak zapojit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky, míru školních nároků vzhledem k možnostem žáka, koordinuje práci svou i asistenta pedagoga ve výuce, spolupracuje s ním, sleduje jeho postřehy, po skončení výuky hodnotí s asistentem pedagoga vzdělávací proces.

Asistent pedagoga je spolupracovníkem učitele, proto by měl respektovat jeho názory a rozhodnutí. Asistent je dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, má tedy možnost vidět dění ve třídě při vyučovacím procesu a o přestávkách z jiného úhlu než učitel. Neměl by být využíván k činnosti, které má vykonávat pouze učitel (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Učitelé jsou zaměstnanci školy, aby mohli profesi vykonávat, musí splňovat určité kvalifikační i odborné předpoklady. Musí být způsobilí k právním úkonům, bezúhonní, zdravotně způsobilí a musí prokázat znalost češtiny. Pedagogové musí splňovat kvalifikační předpoklady pro výkon pedagogické činnosti dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění.

Všichni učitelé kromě výuky vykonávají dohled nad žáky o přestávkách, ve společných prostorách, při školním stravování, aj. Asistenti pedagoga by dozor vykonávat neměli. Jednotliví učitelé se na školách sdružují do jednotlivých metodických sdružení a předmětových komisí. V rámci sdružení učitelé projednávají jednotlivé postupy, vybírají učebnice a jiné pomůcky, vzdělávají se, mohou také řešit

práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a formy spolupráce s asistenty pedagoga (Kendíková, 2016).

Pro osobnost pedagoga jsou významné tyto komponenty, které je možné odhalit u učitelů v akčním prostředí:

- psychická odolnost – náhled na podstatu a povahu problémových situací
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita
- schopnost osvojovat si nové poznatky – učit se, regulovat vnitřní i vnější aktivity
- sociální empatie a komunikativnost (Mikšík in Dytrtová, Krhutová, 2009)

Kdo je tedy učitel? Význam výrazu se jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky téměř není definován. Existují ale výjimky, kde definice uvedeny jsou, a je zajímavé je porovnat z historického hlediska.

„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole, a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychování“ (Průcha, 2002, s. 21).

„Učitel - jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 s. 21).

„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikované ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí“ (Education at a Glance: OECD Indicators in Průcha, 2002, s. 21).

Asistent pedagoga pracuje dle náplně práce, kterou mu určuje vedení školy, na základě posudku poradny či jiného vzdělávacího centra, a pod vedením pracovníků školy, není ale úkolován rodiči.

Bezproblémová spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je základním podmínkou jejich práce. Podmínky spolupráce v mateřských, základních a středních školách se značně liší. V mateřské škole a na prvním stupni základní školy spolupracuje asistent pedagoga s jedním učitelem nebo minimálním počtem učitelů. Na druhém stupni základní školy figuruje v životě žáka více učitelů a asistent se stává, spolu s třídním učitelem, koordinujícím článkem tohoto systému. Vyšší počet vyučovacích hodin vede často k tomu, že žákovi není poskytována podpora asistenta pedagoga ve všech hodinách.

Komunikace s menším počtem osob je tak snadnější. Účastníci výchovně-

vzdělávacího procesu se mohou lépe poznat a zkoordinovat tak spolupráci mezi sebou (Horáčková, 2015).

Následující tabulka, podle Morávkové Vejrochové a kol., 2015 vymezuje efektivní komunikaci ve vztahu učitele a asistenta pedagoga:

	Učitel	Asistent pedagoga	Poznámka
Prakticky informační oblast	<ul style="list-style-type: none"> • popisuje plán výuky oznamuje změny v rozvrhu • pravidelně a společně hodnotí práci asistenta pedagoga 	<ul style="list-style-type: none"> • ve spolupráci s učitelem informuje o psychosomatickém stavu žáka se SVP • informuje o své absenci • pravidelně a společně hodnotí práci asistenta pedagoga 	základem kvalitní práce je výměna informací
Metodická oblast	<ul style="list-style-type: none"> • před vyučováním: stanoví konkrétní cíle a výstupy • při vyučování: koordinuje společnou práci • po vyučování: s asistentem pedagoga hodnotí proces a výsledky žáků se SVP i v celé třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • před vyučováním: předkládá poznatky a zkušenosti k dosažení cílů • při vyučování: reaguje a koordinuje práci ve vyučování • po vyučování: s učitelem hodnotí proces a výsledky žáků se SVP 	za výchovu a vzdělávání všech dětí ve třídě je zodpovědný pedagog
Vztahová oblast	<ul style="list-style-type: none"> • projednává s asistentem pedagoga sociální klima třídy a emoční stavy dětí se SVP 	<ul style="list-style-type: none"> • projednává s pedagogem sociální klima a emoční stavy dětí se SVP 	mít na paměti mlčenlivost a konzultovat v bezpečném prostředí
Obecně lidská oblast			mít na vědomí hranice mezi

			vztahem profesním a soukromým
--	--	--	--

Všeobecně se dá říci, že učitelská profese nepatří k snadným. Mnoho laiků sice občas poukazuje na „kratší“ pracovní dobu pedagogů, na dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují, že sami by toto povolání dělat nemohli. Zdá se, že většina populace připouští, že povolání učitele je psychicky velmi namáhavé a může nepříznivě působit na zdravotní stav pedagogů (Průcha, 2002).

Pedagogové ve své práci čerpají z psychologických teorií a využívají konzultací s psychology. Ve školním prostředí se učitel ocitá v mnoha situacích, ve kterých se neobejde bez přímé pomoci s odborníkem. Proto by měl dobře rozumět jejich práci, aby mohl vyjádřit svá očekávání a spolupracovat s nimi. (Lazarová, 2005).

Učitelé jsou málo sdílní v sebehodnocení, jako by nevěděli, co o sobě říct. Pozitivně se prezentují hlavně po stránce své profese, kterou ale vzápětí posuzují jako negativní charakteristiku. Je zřejmé, že pro sebevědomí učitelů je důležité najít rovnováhu mezi lidským posláním a odborností pro výchovné a vzdělávací činnosti (Vašutová, 2004).

3 Integrace a inkluze

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství po roce 1989 dospělo je, že výchova a vzdělávání znevýhodněných dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a společně s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Právo všech dětí je zajištěno v Listině práv a svobod a základním východiskem je nerozlišování na děti handicapované a intaktní. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělávání postižených byla zhotovena v projektu UNESCO „*Škola pro všechny*“, jehož myšlenky přijalo do svých programů mnoho zemí.

Integrace žáků probíhá různě, buď formou individuálního začlenění do běžné třídy s různou formou podpory nebo skupinovou integrací do speciálně zřízovaných speciálních nebo tzv. malých tříd. Částečně po integrační fázi se rovněž používá termín inkluze. Tím byl dán impulz, aby se osoby s postižením vůbec nevyčleňovaly, ale měly možnost se od začátku začlenit do skupiny intaktní populace.

Ve zprávě Evropské komise se užívá termín „integrace“, ale uvádí se zde, že význam pojmu se stále více přibližuje pojmu „inkluze“. Termín „inkluze“ je proti termínu „integrace“ chápán v širším významovém i aplikačním smyslu. Integrace reflektuje snahy umístit žáka s SPP do prostředí hlavního vzdělávacího proudu. Integrace je často chápána jako reintegrace, která následuje po období segregace. Většina dnešních autorů je přesvědčena, že integrace představuje předmět reformy vzdělávání. A v tomto bodě dochází ke změně pojmu integrace k pojmu inkluze (Vítková, 2004).

3.1 Legislativní zabezpečení

Jak již bylo zmíněno, právo všech dětí na vzdělávání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky. Základním východiskem je nerozlišování dětí na intaktní a handicapované. (Bartoňová, Vítková, 2007).

Posunem ve vzdělávání bylo v ČR vydání školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání. Dle tohoto zákona jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považovány děti se zdravotním postižením – sluchovým, tělesným, mentálním, zrakovým, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením

více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování a žáci se zdravotním znevýhodněním – dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení, s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování, a konečně žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, atd. Řadíme sem i žáky mimořádně nadané (Bartoňová, Vítková, 2010).

Pro základní vzdělávání je dle zákona č. 561/2004 Sb. charakteristické:

- a) **povinnost školní docházky** – plnění školní docházky se řídí § 36 až § 43 zákona č. 561/2004 Sb. Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.
- b) **organizace základního vzdělávání** – organizaci základního vzdělávání včetně možnosti zřízení přípravných tříd základní školy upravuje § 46 a § 47 zákona č. 561/2004 Sb. Obec, kraj a registrovaná církev, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zřizovat církevní školy, mají možnost zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Průběhem základního vzdělávání se řídí § 49 a § 50 zákona č. 561/2004 Sb. ředitel školy, rozhoduje o přestupu žáka na jinou školu. Je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávání.

Podrobnosti o organizaci a průběhu vzdělávání stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Vzdělávání mimořádně nadaných se realizuje dle podpůrných opatření. Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována žákovi, u kterého je potřeba úprav ve vzdělávání, školských službách a zapojení do kolektivu. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se realizují na základě doporučení školského zařízení.

- c) **hodnocení výsledků vzdělávání** – hodnocení výsledků vzdělávání se řídí § 51 až § 53 zákona č. 561/2004 Sb. Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení. Za první pololetí je možno žákovi vydat pouze výpis z vysvědčení. Hodnocení

výsledků žáka je vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy.

- d) **získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělání** – získání stupně vzdělání se řídí § 45 a ukončení vzdělání § 54 a § 55 zákona č. 561/2004 Sb. Základní stupeň vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání. (Jeřábek, Tupý, a kol. 2006).

Stávající legislativa v České Republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které se říká: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.*“ (zákon ČSFR č. 22/91 sb.in Bartoňová, Vítková, 2007).

Vítková (2004) uvádí, že školská legislativa se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy „*Kvalita a odpovědnost*“ a ve svých ustanoveních zajišťuje právo dětí na adekvátní formu pravidelného systematického vzdělávání.

Vláda ČR schválila cíle vzdělávací politiky na zasedání v roce 1999, kdy vznikl *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001)* (Bartoňová, Vítková, 2007).

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí byly poprvé vyjádřeny zákonem ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních (dále ve znění zákona 190/1993, 138/1995). Na tento zákon dále navazují vyhlášky MŠMT ČR o mateřské škole (35/1992), o základní škole (291/1991) a střední škole (354/1991), řeší se zde individuální zařazování dětí a žáků do běžných mateřských, základních a středních škol a jsou ustanoveny podmínky pro integraci v běžné třídě.

Metodický pokyn Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (č.j. 13711/2001-24) stanovuje podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, středních školách a vyšších odborných školách. Za žáka s SPVU považujeme dítě, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti motoriky, matematických dovedností, jazykových dovedností nebo dítě se specifickými poruchami v oblasti chování (Vítková, 2004).

Další zákon č. 116/2011 Sb., kterým se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, umožňuje dětem žákům a studentům poradenské služby ve školách a školských

poradenských zařízeních. Školská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol a školských zařízení. Jsou sem řazeny tyto poradenská zařízení: speciálně pedagogická centra, pedagogicko - psychologické poradny a vymezuje se práce psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce atd. (Brožová, 2010).

Významným krokem, který přispěl k podpoře inkluze, patří ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v září r. 2009* (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů) schválené Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Úmluva vyžaduje důsledné plnění sedmi existujících úmluv OSN o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením (Bartoňová, Vítková, 2013).

3.2 Vymezení pojmu integrace

Integrace je pojem, v souvislosti se znevýhodněnými lidmi, velmi známý, ale obsahově stále obtížně srozumitelný. Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka. Integrace je chápána jako dlouhodobě zvolený trend. Tento pojem se stal až nepřírozně přirozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společnostmi a jejichmi znevýhodněnými členy.

Sociální integrace je proces začleňování do společnosti rovnoprávného člena společnosti – je tedy naprosto přirozený a týká se každého člena společnosti. Komplikace ovšem nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické menšiny, osoby s postižením,..), které se od většinové populace odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Sociální integrace tedy znamená sjednocování, spojování v celek, kdy minoritní skupiny a společenská většina rozvíjejí společenský systém, obsahující součásti hodnot a idejí obou stran.

Handicapovaný člověk se potřebuje do lidského společenství integrovat v řadě oblastí. Patří sem školská integrace, pracovní integrace a společenská integrace (Slowík, 2007).

Speck přichází k závěru, že se dají rozlišit dvě cesty, jak dosáhnout cíle v integraci s postižením: přímá cesta společného života a učení a nepřímá cesta speciálněpedagogické podpory (srov. Speck 1991, s. 289 in Bartoňová, 2005). V mnoha společenských oblastech, zvláště v systému výchovy a vzdělání, je cesta k cíli otevřená. V léčebné a speciální pedagogice byla upřednostňována cesta

speciální výchovy a podpory v samostatných speciálních zařízeních. Teprve zvláštní a speciální školy poskytují záruku, že se specializovaná podpora může uskutečnit odpovídajícím odborným personálem, vhodnými metodami a omezeným obsahem. Pozitivní možnosti této speciální cesty spočívají v prvních letech školní docházky. Děti, které mají problémy s výkony ve škole, zažívají základní akceptaci. Jsou podporováni ve vztahu ke svým kompetencím a vyvíjí se u nich motivace ke školním výkonům.

Cesta nepřímé integrace je kritizována především proto, že speciální zařízení zesilují diskriminaci a stigmatizaci dětí s postižením (srov. Homfeldt 1996 in Bartoňová, 2005). Během školní docházky se zvyšuje odstup mezi žáky speciální školy a běžné školy. Částečně klesá i úroveň poznávacích schopností. Rodiče a pedagogičtí pracovníci se domnívají, že společenská integrace dětí s postižením se pak lépe daří v dospělém věku, když přijdou do kontaktu s jinými lidmi. Ve škole se děti cvičí umění učit jeden od druhého. Ocitají se v prostoru zkušeností, který ji mu umožní včas pod pedagogickým vedením vyrovnat s s budoucí společenskou realitou. Problémy sociální integrace dětí a mladistvých s postižením ve třídě při vyučování většinou nevznikají. Problém ovšem nastává při společném učení v sebehodnocení vlastních schopností a v oblasti emocionální integrace. Žáci si srovnávají výkony ve skupině. Integrované děti kladené požadavky nemohou zvládnout stejným způsobem jako ostatní a tím klesá pocit vlastní hodnoty.

Přímá cesta integrace spočívá v tom, připravit děti s i bez postižení v průběhu procesu společenských her a učení na společný život v dospělosti. Není ale potvrzeno, že společné hraní a učení zvýší šance na společný život. Přibývá projektů v profesní oblasti a oblasti běžného života, protože mezi tím absolvovaly první ročníky integrativní vzdělávací cesty. Můžeme tvrdit, že se objevuje nová společenská dimenze integrace osob s postižením, jedná se o inkluzi (Bartoňová, 2005).

Pojem integrace byl zavedený již v období budování speciální pedagogiky jako oboru. Tvůrcem tohoto pojmu je zakladatel čs. speciální pedagogiky, přesněji defektologie, prof. Sovák. Nejvyšším stupněm socializace je tzv. Integrace, která představuje úplné zapojení lidského individua stížené vadou, u něhož byly důsledky vady zcela překonány. V tomto pojetí je tedy integrace chápána jako nejvyšší stupeň procesu, kde postižení usiluje o začlenění do společnosti.

Termínem „postižení“ můžeme rozumět jako velké množství funkčních

omezení, která se vyskytují v každé populaci. Lidé mohou být postižení mentální či smyslovou vadou, fyzickou, zdravotním stavem nebo duševním onemocněním. Pojem „handicap“ představuje ztrátu nebo omezení příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní.

Ze zkušenosti evropských zemí (např. Polsko, Slovensko, Německo, Belgie, Irsko, Nizozemsko,..) lze vytvořit běžné schéma školské integrace. Základními protipóly tohoto členění jsou: dítě – žák se zdravotním postižením ve speciálním zařízení – **segregace**. Dítě – žák se zdravotním postižením ve skupině zdravých dětí – **integrace**. Mezi oběma mezemi vzdělávání dětí s postižením lze najít širokou škálu možností a praktických způsobů. Následující členění zobrazuje, kde dítě s určitým znevýhodněním, tráví svůj čas. A1 – dítě se zdravotním postižením tráví ve speciálním zařízení všechen čas. A2 – dítě se zdravotním postižením je umístěno ve speciálním zařízení. A3 – dítě se zdravotním postižením je umístěno ve speciálním zařízení, jeho vzdělávání probíhá v běžné škole s ostatními zdravými žáky. B1 – dítě pobývající v přirozeném komunitním prostředí (rodina, náhradní rodinná výchova) je vzděláváno ve speciálním zařízení. B2 - dítě pobývající v přirozeném komunitním prostředí je vzděláváno v běžném školském zařízení ve speciálním prostředí. B3 – dítě s postižením pobývá v přirozeném komunitním prostředí a je vzděláváno v běžném školském zařízení v prostředí skupiny zdravých dětí.

Menší pozornost je věnována užití různých prostředků speciálně pedagogické podpory, které jsou důležité. Nelze ale taxativně vymezit jejich vyšší potřebnost v segregacním nebo integračním prostředí u všech uvedených stupňů nebo modelů vzdělání dětí s postižením. Užití se předpokládá tam, kde je dítě ke svému vzdělávání bude potřebovat (Müller, O. a kol., 2001).

3.3 Vymezení pojmu inkluze

Pojem inkluze se prosadil jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů „mainstreaming“ a „inkluze“. Inkluzí chápeme integraci všech žáků do běžné školy a je spojena se zřeknutím se jakékoliv formy etiketování žáků a s odstraněním speciálních zařízení a speciální pedagogiky. Pozice úplné inkluze se běžně neujala, proti tomu vzniká jiná varianta a to *responsible inclusion* a obsahuje ve svém významu kontinuum integrativních podpůrných možností. V současnosti se používají oba pojmy (integrace i inkluze). Inkluze se užívá ve smyslu poukázat na potřebu rozšíření integrace a na realizaci

optimální integrace každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi (Bartoňová, Vítková, 2007).

„Inkluzivní školy nabízejí napojení do obce a školního prostředí, jsou bezbariérové, podporují spolupráci na všech úrovních a zastávají rovnost všech zúčastněných. Inkluzi lze spatřovat už na úrovni procesů školního vývoje v její společenské dimenzi. Konečně i integrace směřuje ke společenské účasti. Integrace se často ale redukuje na společenské hraní a učení ve vzdělávacích a výchovných systémech. Inkluze naproti tomu otvírá pohled na rozmanité procesy života mimo výchovná a vzdělávací zařízení“ (Bartoňová, 2005, s. 214).

Inkluze je nikdy nekončící proces, v němž se lidé s postižením mohou v plné míře účastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení (Slowik, 2007).

V míře, jak se lidské individuum pokouší osamostatnit a vyjádřit svoji osobnost, se vzdaluje dílčím společenským systémům. Individualita vede k vymezení ve společnosti a v jejích systémech. Do té míry se individuum pohybuje v moderní společnosti v napjatém prostoru mezi inkluzí a exkluzí (vyloučení). Jako inkluzi v pedagogickém smyslu lze označit takové interakce, které přispívají k utváření společenství ve smyslu vytváření sítě k podpoře sebeurčující sociální účasti osob s postižením ve všech společenských oblastech. Právo na sebeurčení osob s postižením a právo na svobodný rozvoj vede k distancování od společnosti. Člověk s postižením má právo na sebeurčení neúčastnit se, nechat se společností integrovat. Inkluze nás učí, že společenská účast osob s postižením nás nutí hledat nové cesty. Inkluzivní pedagogika současně znamená, že cesta je cílem.

Inkluzivní vzdělávání napomáhá žákům získat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů druhých. Přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince. Smyslem inkluze je tedy všem umožnit plně a rovnocenně se podílet na životě společnosti, která bojuje proti diskriminaci a předsudkům (Bartoňová, 2005).

Současný integrativní vývoj se obrací do sféry vědecko - výzkumné podpory. Země se snaží dokázat, že integrativní podpora je možná a hlavně přináší efekt. Asi po dvaceti letech výzkumu integračního/inkluzivního vzdělávání je bilance zkoumaných zkušeností jednoznačná. Můžeme říci, že integrativní podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má v běžném výchovně-vzdělávacím systému pozitivní výsledky stejně jako segregovaná podpora ve speciálních zařízeních. Výzkumy poskytly důkazy, že integrace postižených jedinců je smysluplná a důležitá, zejména pokud se jedná o sociální integraci (Bartoňová, (ed.), 2005)

V rámci přístupu a podpory dítěte je dobré vždy vytvořit určitou koncepci nápravy, která se řídí konkrétními pravidly. Důležité je respektování individuálních zvláštností dítěte, schopnost koncentrace, motivace k práci a podporu v rodině. Má-li náprava přinášet efekt, musí se řídit určitými zásadami, které zformulovalo mnoho odborníků (srov. Zelinková 2003, Pokorná 200 in Bartoňová, 2005).

4 Výchova a vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné základní škole

V systému kurikulárních dokumentů představují státní úroveň rámcové vzdělávací programy. Vymezují počáteční vzdělávání jako celek. Národní program rozvoje vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné i pro veřejnost.

„RVP ZV podporuje v souladu s nejnovějšími trendy vzdělávání politiky států Evropské unie pedagogickou autonomii škol a učitelů, umožňuje různé přístupy k základnímu vzdělávání žáků v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Tento program předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky, navozuje lepší podmínky pro proměnu vnitřní atmosféry škol a celkově vyšší efektivitu vzdělávání. RVP ZV vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání“. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 89, 90).

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout tak spolehlivý základ všeobecného vzdělání, které se orientují na běžné životní situace a praktické jednání. Proto se v základním vzdělávání usiluje o naplnění těchto cílů - umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, vést žáky k všestranné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali povinnosti, vytvářet u žáků pozitivní city v chování a jednání, rozvíjet vnímavost k přírodě, aktivně chránit a rozvíjet fyzické, duševní a sociální zdraví, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k druhým lidem, pomáhat žákům rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi.

Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj představují klíčové kompetence. Smyslem a cílem vzdělávání je žáky vybavit souborem klíčových kompetencí, na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence se navzájem prolínají a jsou multifunkční. Proto k jejich utváření musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení

k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělání je v RVP ZV rozdělen do devíti oblastí a jednotlivé oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo obsahově blízkými obory. Patří sem: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyky, Další cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou vymezeny Charakteristikou vzdělávací oblasti. Na tuto charakteristiku navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti, která vymezuje k čemu je žák veden, aby dosahoval klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem.

V rámci prvního stupně je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1.- 3. ročník) a druhé období (4. - 5. ročník). Očekávané výstupy mají činnostní povahu a jsou prakticky zaměřené. Učivo v RVP ZV je řazeno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více předmětů, popř. může předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. RVP ZV umožňuje integraci vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, příp. vzdělávacích oborů. Podmínkou je kvalifikovaný pedagog.

Reprezentanty okruhů aktuálních problémů v RVP ZV jsou průřezová témata. Řadíme sem: Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Enviromentální výchovu a Mediální výchovu. Tyto obory se tak stávají nedílnou součástí vzdělávání (MŠMT 2013 [online]).

Školní úroveň kurikula představuje školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je povinným dokumentem, který je stanoven školským zákonem, za jeho přípravu a realizaci odpovídá ředitel školy. Veškeré kroky, které vedou k vytvoření ŠVP, by měly být v souladu s RVP ZV a vést ke zkvalitnění výuky žáků a ke zlepšení pedagogické činnosti i výsledků vzdělávání. Tvorba tohoto programu dává možnost svobodně formulovat o nejvhodnější podobě

vzdělávání na dané škole. Dává příležitost k propojení úsilí všech pedagogů a mělo by vést ke společné představě o tom, jaké postupy zvolíme k realizaci požadavků RVP ZV na škole, jaký vzdělávací obsah zvolíme, jak jej přizpůsobíme potřebám žáků a podmínkám školy, jak budeme společně působit na žáky, rodiče, partnery školy apod. ŠVP ZV se tak stává prostředkem profesního zdokonalování učitelů, jejich zvýšené odpovědnosti za práci a dosažené výsledky – **rovina pedagogická**.

ŠVP má být podkladem pro ucelený systém hodnocení žáků i pro sebehodnocení činnosti školy na různých úrovních. Mělo by sloužit i jako významný motiv pro další změny ve vzdělávání – **rovina evaluační**. Program by měl fungovat jako propagace školy. Umožňuje pružněji reagovat na konkrétní situace, zvýšit přitažlivost vzdělávací nabídky školy, prosadit se v povědomí veřejnosti – **rovina společenská** (Jeřábek, Tupý a kol. 2006).

U učitelů se samozřejmým profesním předpokladem počítá se znalostí oborů, kterým vyučují. Při konstrukci ŠVP je zapotřebí vidět postavení funkce psychologie a pedagogiky ve výuce. Je nutné veškerou výuku orientovat na základní učivo, na podstatné souvislosti mezi jevy, na osvojení si morálních hodnot.

Důraz je také důležité klást na znalost žakovy psychiky, respektování individuálních zvláštností apod., proto je nutné, aby se pedagog neustále vzdělával (Maňák, Janík, Švec, 2008).

4.1 Individuální vzdělávací plán

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají od roku 1989, s důrazem od ledna 2005 dle zákona č. 561/2004 Sb. K začlenění dětem pomáhá individuální vzdělávací plán. Ředitel školy může dle zákona č. 561/2004 Sb. § 18 s doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním vzdělávání podle IVP. Vytvoření IVP vyplývá z § 18 školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005, kde jsou v § 6 uvedeny body:

- a) IVP se stanovuje v případě potřeby integrovaného žáka, žáka s hlubokým postižením, popř. žáka skupinově integrovaného či žáka speciální třídy
- b) IVP vychází z ŠVP ZV dané školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, doporučení praktického lékaře či odborného lékaře a vyjádření zákonného zástupce dítěte
- c) je součástí dokumentů žáka

- d) obsahuje údaje o obsahu žáka, psychologické nebo pedagogické péče žákovi, údaje o vzdělávání, rozvržení učiva, způsobu hodnocení, vyjádření potřeb dalšího pedagogického pracovníka nebo osoby podílející se na práci s žákem, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, didaktické materiály, speciální učebnice pro výuku žáka, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, navýšení finančních prostředků, závěry speciálně pedagogických vyšetření
- e) IVP je většinou vypracováno před nástupem dítěte do školy, nejpozději však měsíc po nástupu nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb.
- f) za zpracování odpovídá ředitel školy
- g) ředitel seznamuje s IVP zákonného zástupce dítěte, který ho stvrdí svým podpisem
- h) dodržování postupů sleduje školské poradenské zařízení a vyhodnocuje dodržování dvakrát ročně (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

4.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich podpora při vzdělávání získává v posledních desetiletích v naší společnosti zaslouženou pozornost. Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 159).

Tyto poruchy jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo i více psychických procesech, které jsou nutné k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v běžné populaci. Pro žáky s těmito poruchami a i pro jejich rodiče znamenají velkou překážku na vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2007).

Hlavní podmínkou úspěšného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je kvalitně připravený personál. Každý typ postižená klade různé nároky na odborný přístup. Integraci každého žáka musí předcházet psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Vycházíme z komplexního přístupu, který dbá na individuální zvláštnosti a osobnostní specifika integrovaného dítěte. Důležité je zmínit základní kompetence učitelů v přístupu k postiženým žákům. Učitelé by měli používat reedukační metody, postupy a využívat kompenzačních pomůcek, vytvářet

příznivé klima ve třídě, umět rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k činnosti, vysvětlit dítěti, v čem tkví jeho potíže, citlivě vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí, řídit se platnými vyhláškami a zákony, vytvořit konstruktivní spolupráci s rodinou, pro dítě v rámci integrace, zajistit základní podmínky a speciálněpedagogický přístup, spolupracovat s výchovnými poradci.

U dětí s tělesným postižením jsou individuálně rozdílné možnosti vzdělávání. Žák s tímto postižením může absolvovat všechny předměty. Obtíže někdy mohou činit předměty, které jsou náročné na motoriku, zvláště jemnou (geometrie, výtvarná výchova, tělesná výchova,..) Aby byla i budova školy těmto žákům co nejvíce přizpůsobena, je nutné zajistit bezbariérový přístup pro vozíčkáře. Dále zajistit odpovídající techniku, didaktické pomůcky, kompenzační pomůcky, popř. počítač, pro děti, které nemohou psát.

Žáci se zrakovým a sluchovým postižením se mohou vzdělávat na základě ŠVP, korespondujícím s RVP ZV, za předpokladu, že pro jejich vzdělání budou vytvořeny potřebné podmínky. Tyto podmínky musejí odpovídat stupni a druhu postižení. Ve třídě by měl být snížený počet žáků, vhodná je znalost pedagogů v oblasti oftalmopedie a sluchového postižení, znalost speciálních metod a jejich využívání ve výuce, také je nutné vhodné zajištění materiálního a technického vybavení, možnosti didaktických a kompenzačních pomůcek a zajištěna výuka speciální péče.

U žáků s narušenou komunikační schopností je vzdělávání rozšířeno o logopedickou péči. Dobrá je pro žáky individuální logopedická péče, která se prolíná všemi předměty, individuální přístup speciálního pedagoga, vhodné sociální klima, snížený počet žáků, zohledněný přístup ke klasifikaci, spolupráce s rodiči, SPC a odbornými lékaři.

Vzdělávání žáku se specifickými poruchami učení se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků, např. u žáků s poruchou čtení a psaní je třeba využít specifických postupů a metod výuky posilovat dovednosti vlastního čtení a psaní, v oblasti komunikace se u dětí mohou projevy problémy zejména v písemné komunikaci. Zde je nutná náprava poruchy čtení, psaní a pravopisu. Učitel, v těchto případech, respektuje specifické problémy žáka, přihlédne k charakteru poruchy při hodnocení. Potřebné je snížení žáků ve třídě, přehledné a strukturované prostředí, pravidelný režim dne, pravidelná relaxace a spolupráce s rodiči.

Děti s poruchami chování, hyperaktivní popř. děti s edukativními problémy jsou označovány jako žáci, kteří nerespektují některé normy chování, jsou nepřízpůsobiví, impulzivní a některé děti nejsou schopni dodržovat školní řád a režim a nemohou se vzdělávat ve třídách s velkým počtem žáků a za použití běžných metod. Pedagogové by měli používat speciálněpedagogické metody a formy práce, měl by být snížen počet žáků ve třídě, zřízen odpočinkový kout, nestandardní vybavení pro sport, vhodná doprava žáků do školy, aby se předcházelo záškoláctví.

Vzdělávání žáků s mentálním postižením je realizováno absolvováním vzdělávacího programu základní školy a základní školy praktické získává žák základní vzdělání, absolvováním vzdělávacího programu základní školy speciální získává žák základy vzdělání. Třídy se mohou zřizovat i v běžných školách. Ve třídách je opět důležitý snížený počet žáků, učitelé by měli používat speciální učební metody, výběr učiva má odpovídat úrovni rozumových schopností dětí, vhodná volba speciálního zařízení a kompenzačních pomůcek, učebnic, které odpovídají žakovým schopnostem, důležité je speciálně upravené školní prostředí, přísné individuální přístupy a učitel se speciálněpedagogickou kvalifikací.

Pro žáky se sociálním znevýhodněním je důležité zabezpečit vzdělávání žáků z menšinových skupin, tak aby mohli být úspěšní v majoritní kultuře a přitom zachována jejich identita. Na tyto žáky je důležité brát zřetel při zpracování ŠVP. V těchto případech je nutná individuální nebo skupinová péče, a specializované třídy, pomoc asistenta pedagoga, odlišné metody a formy práce a vlastní učebnice.

Při vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných je zapotřebí především změny metod, forem a organizace výuky. Pro rozvoj nadání se často uvádí jeho identifikace. Hlavní je, aby se učiteli podařilo vytvořit ve třídě vhodné klima (bez strachu z neúspěchu, výsměchu, (Bartoňová, 2005).

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné promýšlet nejen obsah péče, ale i formu a nelze jednoznačně stanovit formu nejefektivnější. Nejpoužívanější bývá péče individuální či skupinová, popř. kombinace obou forem. Záleží zde na věku žáků, tematickém zaměření intervence a preventivních aktivit a na účelu samotné aktivity.

Individuální formy práce se realizují hlavně tam, kde školní speciální pedagog potřebuje do hloubky provádět diagnosticko-reedukační činnost s cílem dobře proniknout do povahy obtíží dítěte a realizovat adekvátní reedukační, kompenzační, stimulační či jinak terapeutickou individualizovanou podporu.

Skupinové formy práce mají v našem školství velkou tradici, ale mají však svá rizika. Jedním z nich je tendence přeplňování skupin, dále pak symptomatická nesourodost – výsledkem bývá nízká efektivita. Konkrétní formu skupinové práce volíme s ohledem na cíle, naléhavost, časovou náročnost, organizační zajištění, velikost skupin (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

5 Analýza současných přístupů a postojů pedagogů základních škol k asistentům pedagoga

Druhá část diplomové práce se zabývá zpracováním informací z dotazníkového šetření. Výzkum, který probíhal na základních školách v Jihomoravském kraji, byl zaměřen na to, jak pedagogové hodnotí práci asistenta pedagoga ve výuce, jak probíhá vzájemná spolupráce učitel – asistent pedagoga a jak se asistent celkově podílí na výuce, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpracovaný dotazník byl rozdělen mezi pedagogy na prvním stupni, následně informace vyhodnoceny, zaznačeny do tabulky, grafů, stanoveny a vyhodnoceny hypotézy dotazníkového šetření.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumná část práce se zabývá problematikou role asistenta pedagoga na základních školách. Hlavním cílem práce je analyzovat současné přístupy a postoje pedagogů základních škol k asistentům pedagoga. Dotazník v úvodní části zjišťuje informace, které se týkají pohlaví, dosaženého vzdělání a délky pedagogické praxe. V následující části jsou položeny otázky, které se zabývají speciálními vzdělávacími potřebami u integrovaných žáků a poslední část dotazníku je věnována hodnocení, spolupráci a pracovní náplni asistenta pedagoga.

Z obdržených a vyhodnocených odpovědí je zřejmé, že již mnoho škol využívá při výuce pomoc asistenta pedagoga. Někteří pedagogové asistenta využívají při vzdělávání a pomoci dětem ve výuce, ale někteří pedagogové asistenta vnímají jako přehlíženého pedagogického pracovníka, který hlídá třídu v době, kdy je pedagog nepřítomen.

5.2 Popis a analýza výzkumných metod

Výzkumná metoda byla prováděna formou dotazníku. Zadané otázky byly předem zformulované, tak aby byly pedagogům co nejvíce srozumitelné a následně dotazníky rozneseny pedagogům na prvním stupni základních škol.

Dotazník obsahuje 18 otázek, pokud ovšem pedagogové u otázky číslo 9, která zní: „Působí ve Vaší třídě asistent pedagoga?“ zaznačili odpověď „ne“, dotazník pro ně skončil. V dotazníku je 13 otázek uzavřených, kde pedagogové zaznačili jednu z nabídnutých odpovědí a 5 otázek otevřených, na něž pedagogové odpovídali dle situace integrovaných žáků ve třídě a v některých otevřených

otázkách mohli vyjádřit svůj názor na asistenta pedagoga.

5.3 Charakteristika respondentů

Výzkumné šetření probíhalo na základních školách v Jihomoravském v průběhu školního roku 2016/2017 formou dotazníkového šetření. Respondenty byli pedagogové. Celkem bylo rozdáno 120 dotazníků (100 %) a vrátilo se jich 92 (77 %). K výzkumnému šetření byla použita kvantitativní metoda a technika dotazníku.

Dotazník byl anonymní a odpovědi respondentů byly zpracovány do tabulek a grafů a doplněny komentářem.

5.4 Hypotézy výzkumu

Na základě výzkumného cíle byly formulovány hypotézy výzkumného šetření, které jsou prostřednictvím dotazníkového šetření statisticky vyhodnoceny. Byly stanoveny 4 hypotézy:

Hypotéza H1: Více pedagogů základních škol má vystudovanou vysokou školu, pedagogického směru, než vysokou školu jiného typu.

Hypotéza H2: Ve třídě se nachází spíše jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, než více žáků.

Hypotéza H3: Pedagog se podílí více na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než asistent pedagoga.

Hypotéza H4: Asistent pedagoga nekonzultuje vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s rodiči než, že by konzultoval.

5.5 Analýza získaných dat

Získaná data z dotazníkového šetření byla vyhodnocena a zpracována do tabulek a grafů. Důkazy hypotéz byly provedeny dle statistické metody testu dobré schody **chí – kvadrátu**. Test dobré schody je metoda matematické statistiky, dle které vyhodnocujeme, zda četnosti získané v reálném prostředí se odlišují od četností teoretických, odpovídající dané nulové hypotéze. Při vyhodnocování testu je zapotřebí vytvořit nulovou a alternativní hypotézu a následně hypotézu potvrdit či vyvrátit. K potvrzení či vyvrácení hypotéz je nutné následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

Vzorec slouží k výpočtu hladiny testového kritéria. Symbol „**P**“ znamená pozorovanou četnost a symbol „**O**“ symbolizuje očekávanou četnost. (Chrástka, 2007)

Test významnosti chí – kvadrát byl stanoven na hladině **0,05**.

Pozorovaná četnost byla porovnána s hodnotou očekávané četnosti a dle statistických tabulek určen závěr.

5.6 Důkazy hypotéz

Na základě testu dobré shody **chí – kvadrátu** jsou vyhodnoceny následující hypotézy.

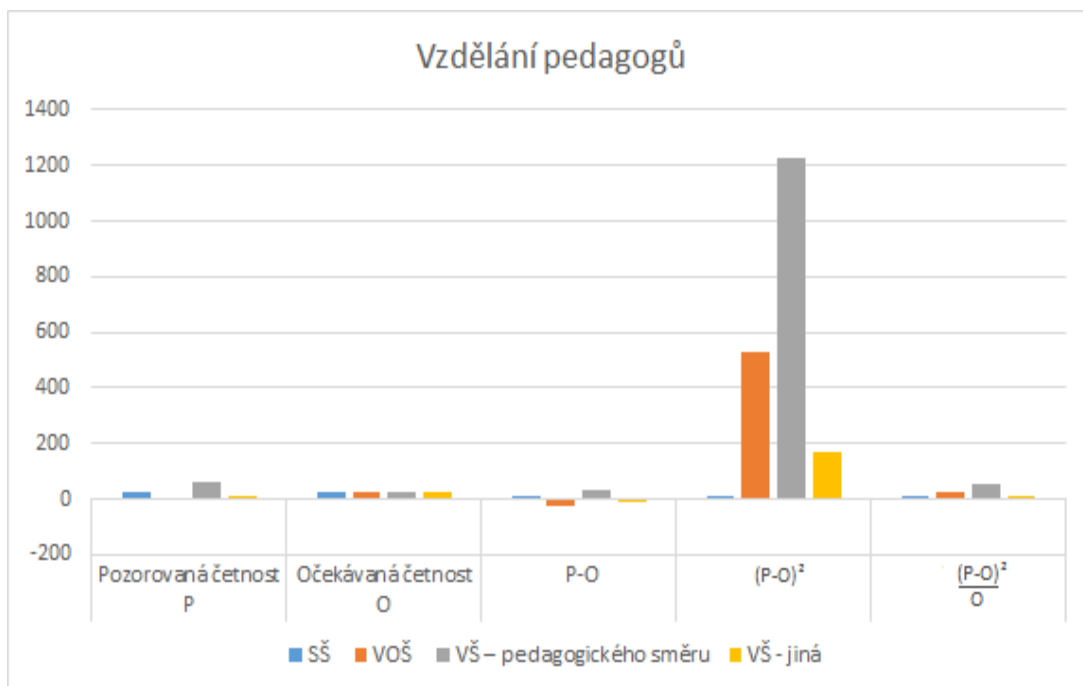
Hypotéza H1: Více pedagogů základních škol má vystudovanou vysokou školu pedagogického směru, než vysokou školu jiného typu.

H₀: Pedagogů, kteří mají vystudovanou vysokou školu pedagogického směru, je stejný počet jako pedagogů, kteří mají vystudovanou školu jiného typu.

H_A: Počet pedagogů, kteří mají vystudovanou školu pedagogického směru je vyšší, počet než pedagogů, kteří mají vystudovanou vysokou školu jiného typu.

Školy	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
SŠ	24	23	1	1	0,04
VOŠ	0	23	-23	529	23
VŠ – pedagogického směru	58	23	35	1225	53,3
VŠ - jiná	10	23	-13	169	7,3
	Σ 92	Σ 92			Σ 83,64

Tabulka č. 1: Vzdělání pedagogů



Graf č. 1: Vzdělání pedagogů

Dle vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 115$$

První hypotéza se týká vzdělání pedagogů. Podle uvedeného vzorce vyšla hodnota testového kritéria $\chi^2 = 83,64$. Následně bylo třeba zjistit stupeň volnosti, ke kterému bylo využito vzorce $f = (r-1) \cdot (s-1)$. Písmeno r znamená počet řádků, písmeno s značí počet sloupců. Dle výpočtu vyšel stupeň volnosti $f=3$. Kritické hodnotě pro 3. stupeň, dle tabulky testového kritéria, odpovídá hodnota $\chi^2 = 7,815$. Vyplývá tedy, že hodnota testového kritéria $\chi^2 = 83,64$, je větší než kritická hodnota. Je třeba vyloučit nulovou hypotézu. V tomto případě se jedná o hypotézu alternativní. Hypotéza H_1 byla potvrzena.

Hypotéza H2: Ve třídě se nachází spíše jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, než více žáků.

H₀: Ve třídě se nachází jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

H_A: Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vyšší než jeden žák.

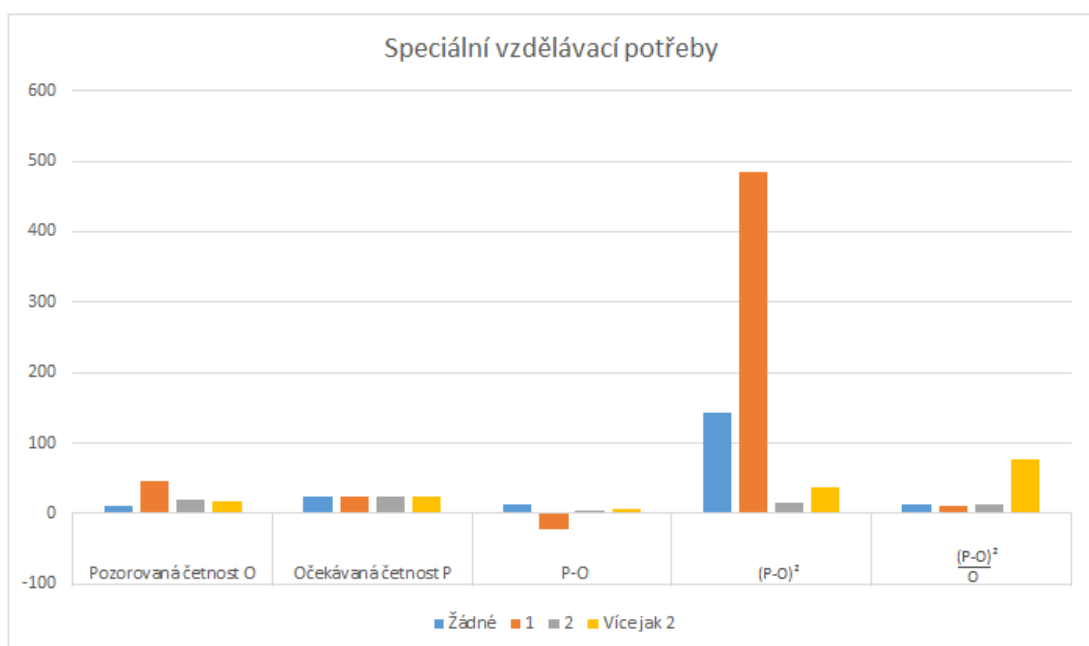
Speciální vzdělávací potřeby	Pozorovaná četnost O	Očekávaná četnost P	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Žádné	11	23	12	144	13
1	45	23	-22	484	10,8
2	19	23	4	16	13,5
Více jak 2	17	23	6	36	76,2

Σ 92

Σ 93

Σ 113,5

Tabulka č.2: Speciální vzdělávací potřeby



Graf č. 2: Speciální vzdělávací potřeby

Druhá hypotéza se týkala počtu žáků ve třídě se speciálními vzdělávacími potřebami. K potvrzení či vyvrácení dané hypotézy bylo použito testu dobré schody chí-kvadrátu.

Opět dle vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

bylo zjištěno, že kvadrát $\chi^2 = 113,5$ a stupeň volnosti je $f=3$. Kritické hodnotě pro 3. stupeň volnosti na hladině významnosti **0,05** odpovídá chí-kvadrát $\chi^2 = 7,815$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická. Jedná se teda o hypotézu alternativní. Hypotéza H2 byla potvrzena.

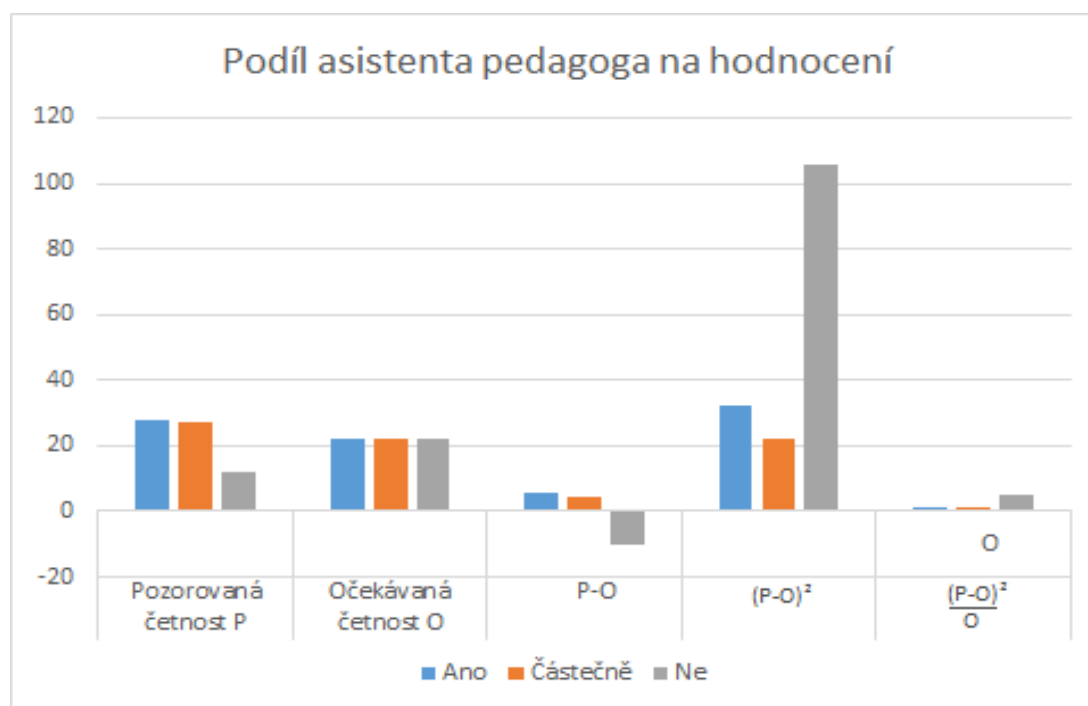
Hypotéza H3: Pedagog se podílí více na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než asistent pedagoga.

H₀: Podíl asistenta pedagoga na hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je stejný jako podíl pedagoga.

H_A: Pedagog má na hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami větší podíl než asistent pedagoga.

Podíl asistenta pedagoga na hodnocení	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Ano	28	22,3	5,7	32,5	1,5
Částečně	27	22,3	4,7	22	1
Ne	12	22,3	-10,3	106	4,8
	Σ 67	Σ 67			Σ 7,3

Tabulka č. 3: Hodnocení žáků



Graf č. 3: Hodnocení žáků

Třetí hypotéza se zabývá tím, zda se asistent pedagoga podílí na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či nikoliv. K ověření hypotézy bylo použito testu dobré schody chí – kvadrátu. Hodnota testového kritéria vyšla $\chi^2 = 7,3$ a stupeň volnosti je $f=2$. Kritické hodnotě pro 2. stupeň volnosti na hladině **0,05** odpovídá dle tabulky kritických hodnot chí – kvadrát $\chi^2 = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická. Jedná se teda o hypotézu alternativní. Hypotéza H3 byla potvrzena.

Hypotéza H4: Asistent pedagoga konzultuje vzdělávání žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami s rodiči než, že by nekonzultoval.

H₀: Asistent pedagoga konzultuje vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s rodiči žáka.

H_A: Asistent pedagoga spíše konzultuje vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, než by jej nekonzultoval.

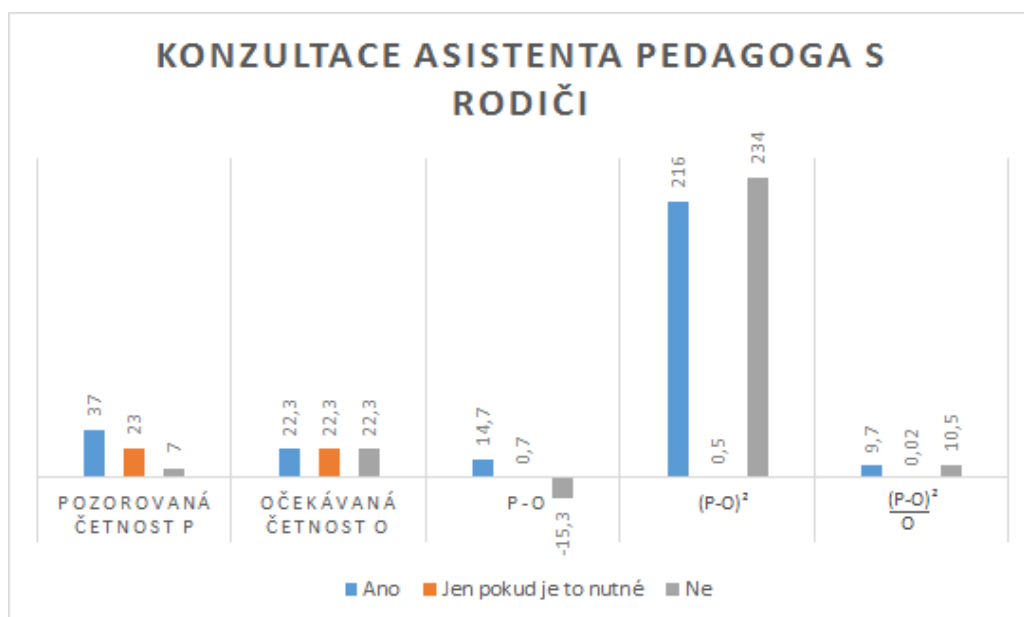
Konzultace asistenta pedagoga s rodiči	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Ano	37	22,3	14,7	216	9,7
Jen pokud je to nutné	23	22,3	0,7	0,5	0,02
Ne	7	22,3	-15,3	234	10,5

Σ 67

Σ 67

Σ 20,2

Tabulka č. 4: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči



Graf č. 4: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Čtvrtá hypotéza se zabývá hodnocením dítěte asistentem pedagoga. K vyhodnocení bylo opět užito testu dobré schody chí – kvadrátu. Hodnota testového kritéria vyšla $x^2 = 20,2$, stupeň volnosti je $f = 2$. Kritické hodnotě pro 2. stupeň volnosti na hladině významnosti **0,05** odpovídá dle kritických hodnot chí–kvadrát $x^2 = 5,991$. Vyplývá tedy, že vypočítaná hodnota je vyšší než kritická. Jedná se tedy o hypotézu alternativní. Hypotéza byla potvrzena.

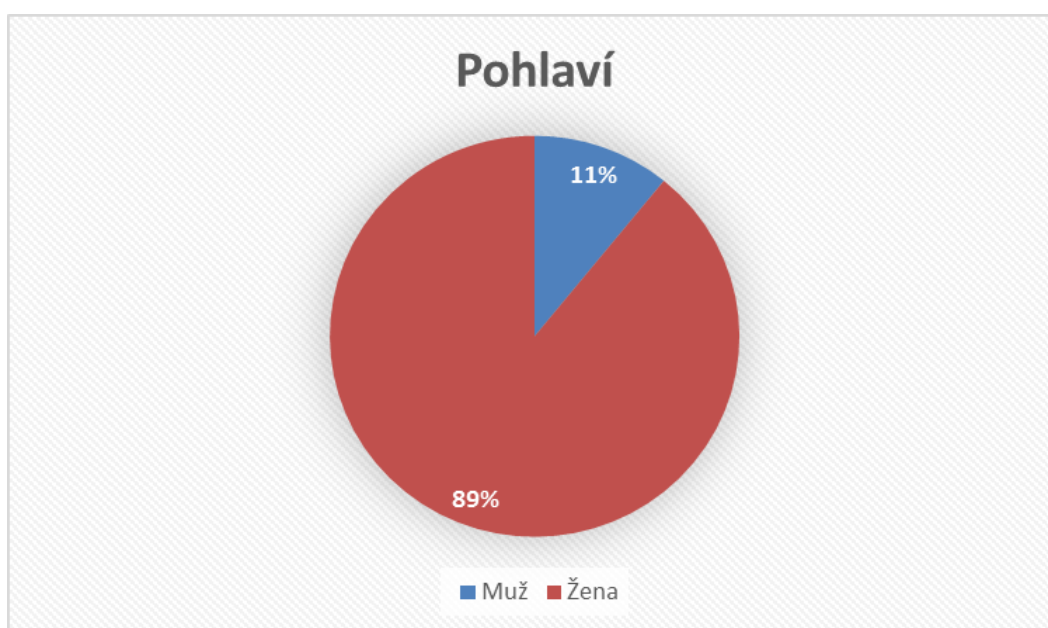
5.7 Rozbor jednotlivých otázek dotazníku

Otázka č. 1: Pohlaví

Tabulka č. 5 a graf č. 5 zobrazují celkový počet respondentů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 92 pedagogů (100 %), z toho 10 mužů (11 %) a 82 žen (89 %).

Pohlaví	Počet odpovědí	%
Muž	10	11
Žena	82	89
Celkem	92	100

Tab. 5: Pohlaví



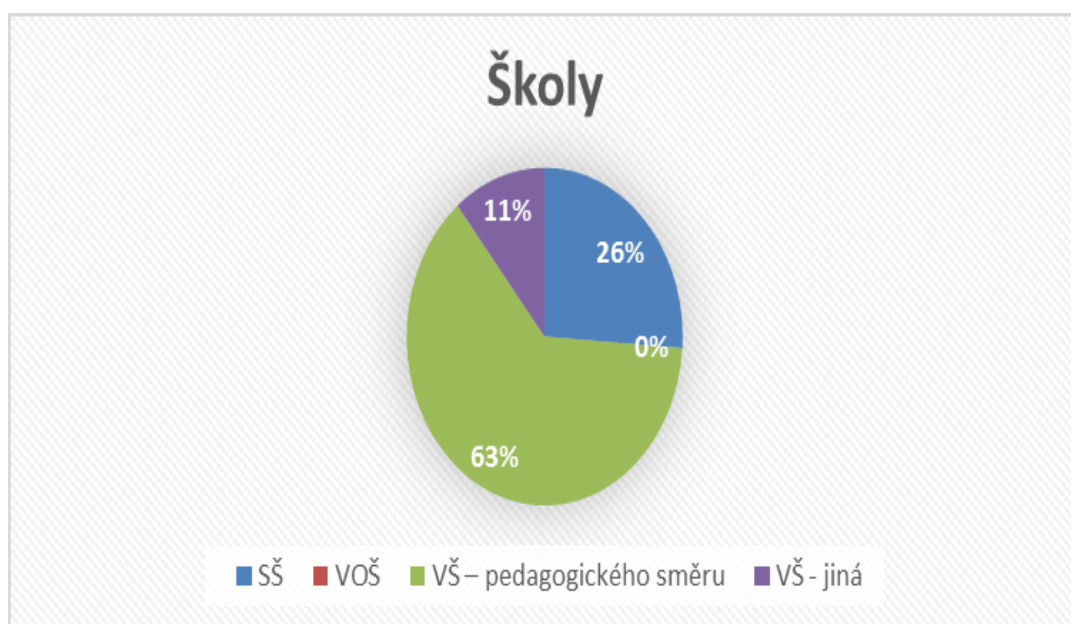
Graf č.5: Pohlaví

Otázka č. 2: Vzdělání

Tabulka č. 6 a graf č. 6 zobrazují dosažené vzdělání pedagogů základních škol. Z celkového počtu dotázaných 92 pedagogů (100 %) má 24 pedagogů (26 %) vystudovanou jen střední školu, 0 pedagogů (0 %) má vystudovanou vyšší odbornou školu, 58 pedagogů (63 %) má vystudovanou vysokou školu pedagogického směru a 10 pedagogů (11%) má vystudovanou vysokou školu jiného než pedagogického směru.

Školy	Počet odpovědí	%
SŠ	24	26
VOŠ	0	0
VŠ – pedagogického směru	58	63
VŠ - jiná	10	11
Celkem	70	100

Tab. 6: Vzdělání



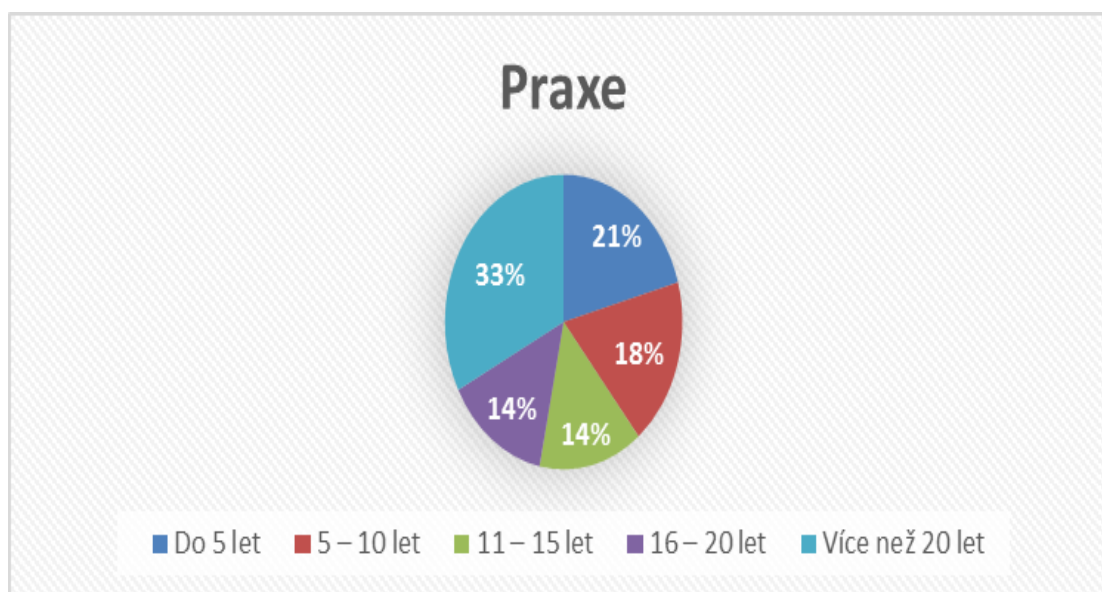
Graf č. 6: Školy

Otázka č.3: Praxe

Tabulka č. 7 a graf č. 7 zobrazují dosaženou praxi pedagogů základních škol. Z celkového počtu 92 dotázaných (100%), dosáhlo 19 pedagogů (21%) do 5 let praxe, 17 pedagogů (18%) 5-10 let praxe, 13 pedagogů (14%) 11 – 15 let praxe, 13 pedagogů (14%) 16 – 20 let praxe a 30 pedagogů (33%) má již více jak 20 let dosažené praxe.

Praxe	Počet odpovědí	%
Do 5 let	19	21
5 – 10 let	17	18
11 – 15 let	13	14
16 – 20 let	13	14
Více než 20 let	30	33
Celkem	92	100

Tab.č. 7: Praxe



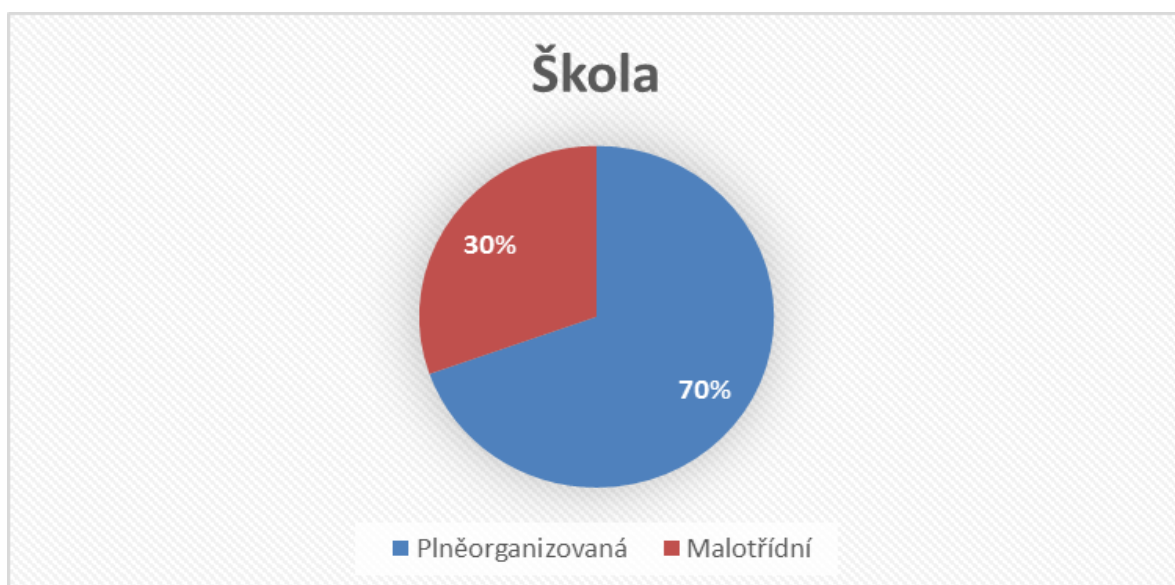
Graf č. 7: Praxe

Otázka č. 4: Škola

Tabulka č. 8 a graf č. 8 zobrazují, zda pedagogové pracují na plněorganizované či malotřídní škole. Z celkového počtu 92 dotázaných (100%), pracuje 64 pedagogů (70%) na plněorganizované škole a 28 pedagogů (30%) na malotřídní škole.

Škola	Počet odpovědí	%
Plněorganizovaná	64	70
Malotřídní	28	30
Celkem	92	100

Tab. č. 8: Škola



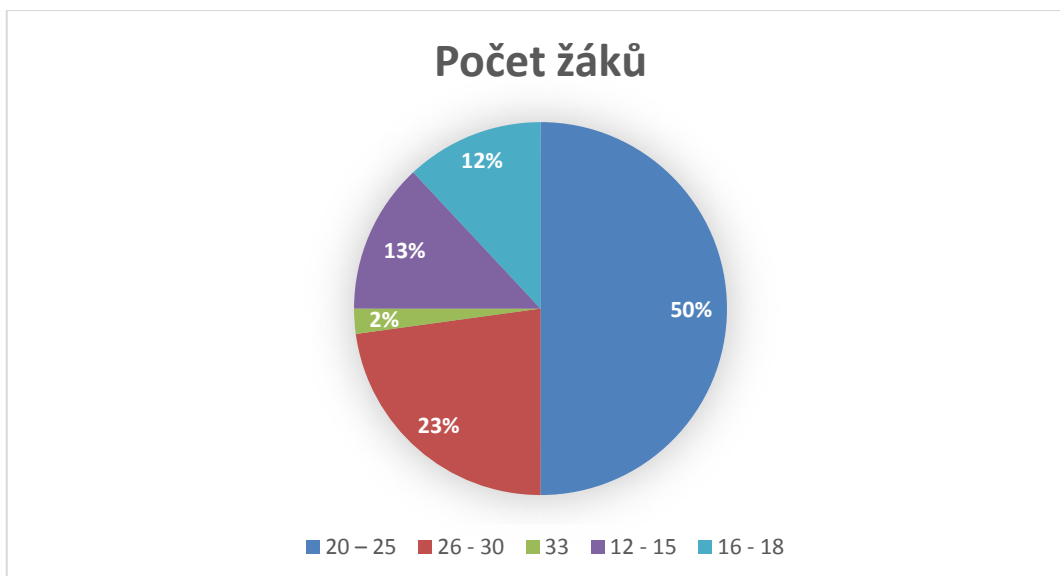
Graf č.8: Škola

Otázka č. 5. Počet žáků

Tabulka č. 9 a graf č. 9 zobrazují počet žáků ve třídě. Z celkového počtu 92 dotázaných (100%) má 46 pedagogů (50%) 20 – 25 žáků ve své třídě, 21 pedagogů (23%) má ve třídě 26 – 30 žáků, 2 pedagogové (2%) mají ve třídě 33 žáků, 12 pedagogů (13%) má ve své třídě 12 – 15 žáků a 11 pedagogů (12%) 16 – 18 žáků.

Počet žáků	Počet odpovědí	%
20 – 25	46	50
26 - 30	21	23
33	2	2
12 - 15	12	13
16 - 18	11	12
Celkem	92	100

Tab.č 9: Počet žáků



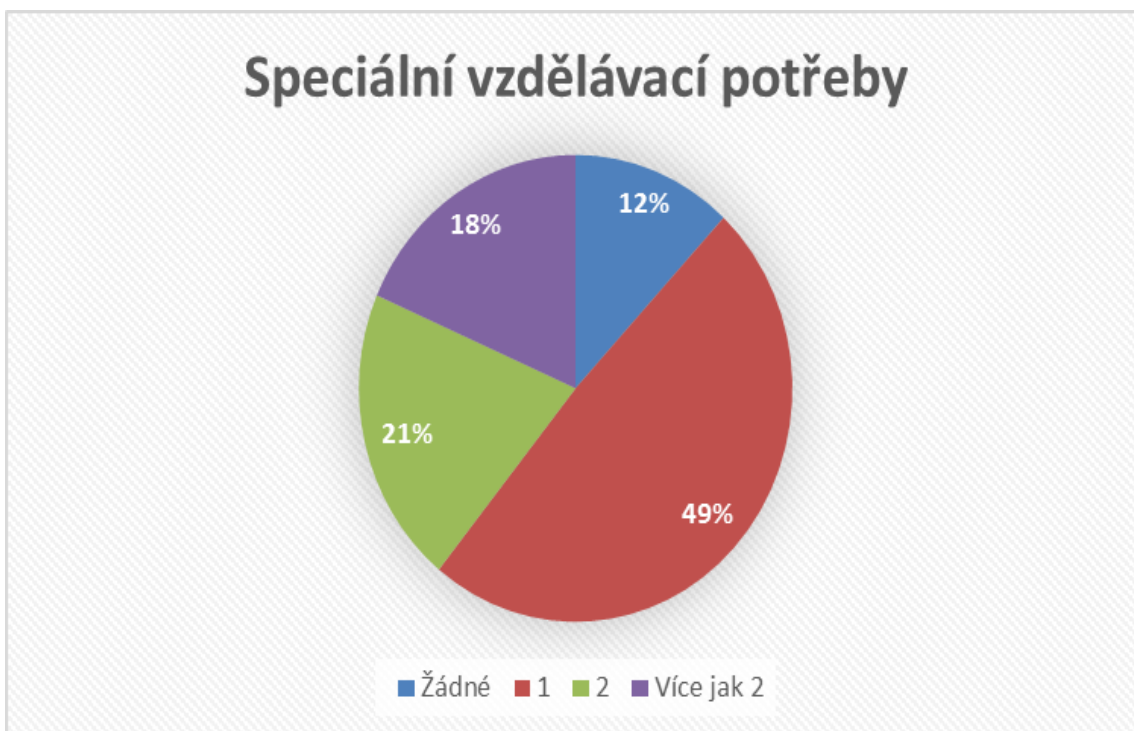
Graf č. 9: Počet žáků

Otázka č. 6: Speciální vzdělávací potřeby

Tabulka č. 10 a graf č. 10 zobrazuje, kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají pedagogové ve své třídě. Z celkového počtu 92 dotázaných (100%) má 11 pedagogů (12%) žádného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, 45 pedagogů (49%) má 1 žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, 19 pedagogů (21%) 2 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a 17 pedagogů (18%) více jak 2 žáky.

Speciální vzdělávací potřeby	Počet dotázaných	%
Žádné	11	12
1	45	49
2	19	21
Více jak 2	17	18
Celkem	92	100

Tab.č. 10: Speciální vzdělávací potřeby



Graf č. 10: Speciální vzdělávací potřeby

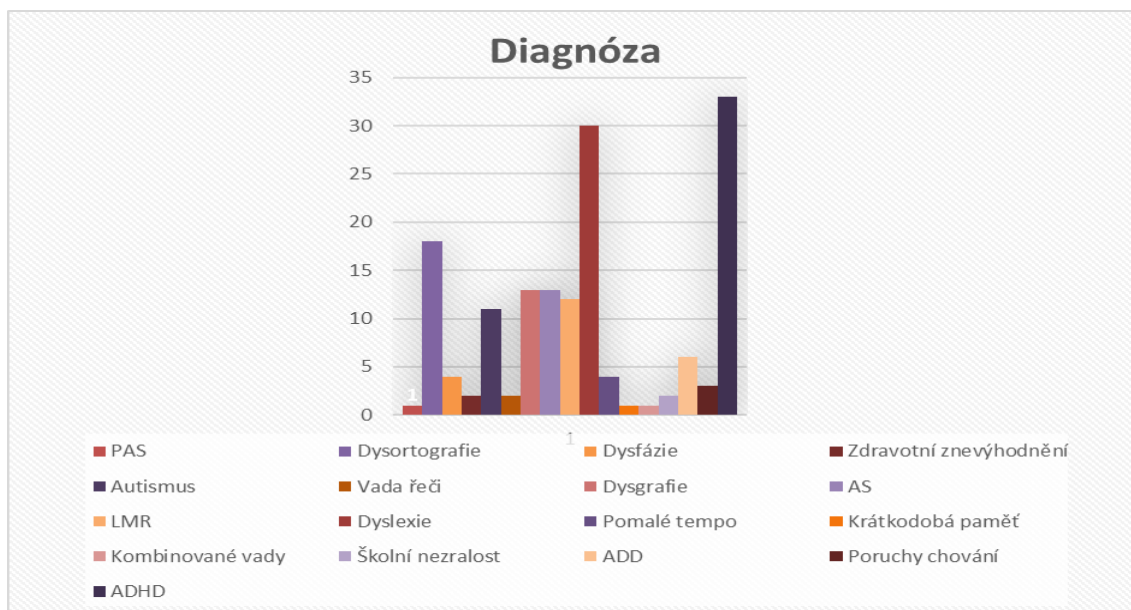
Otázka č. 7: Diagnóza

Tabulka č. 11 graf č. 11 zobrazuje, jakou diagnózu mají žáci ve třídě dotázaných pedagogů. Z celkového 156 diagnóz (100%) má 1 žák (0,6%) poruchy autistického spektra (PAS), 18 žáků (11,5%) má dysortografii, 4 žáci (2,6%) dysfázii, 2 žáci (1,3%) zdravotní znevýhodnění, 11 žáků (7,1%) má diagnostikovaný autismus, 2 žáci (1,3%) vadu řeči, 13 žáků (8,3%) dysgrafii, 13 žáků (8,3%) Aspergerův syndrom (AS) 12 žáků (7,7%) lehkou mozkovou dysfunkci (LMR), 30 žáků (19,2%) dyslexii, 4 žáci (2,6%) pomalé pracovní tempo, 1 žák (0,6%) má diagnostikovanou krátkodobou paměť, 1 žák (0,6%) kombinované vady, 2 žáci (1,3%) školní nezralost, 6 žáků (3,9%) poruchu pozornosti, 3 žáci (2%) poruchu chování (ADD) a 33 žáků (21%) má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Diagnóza	Počet dotázaných	%
PAS	1	0,6
Dysortografie	18	11,5
Dysfázie	4	2,6
Zdravotní znevýhodnění	2	1,3

Autismus	11	7,1
Vada řeči	2	1,3
Dysgrafie	13	8,3
AS	13	8,3
LMR	12	7,7
Dyslexie	30	19,2
Pomalé tempo	4	2,6
Krátkodobá paměť	1	0,6
Kombinované vady	1	0,6
Školní nezralost	2	1,3
ADD	6	3,9
Poruchy chování	3	2
ADHD	33	21,1
Celkem	156	100

Tab. č. 11: Diagnóza



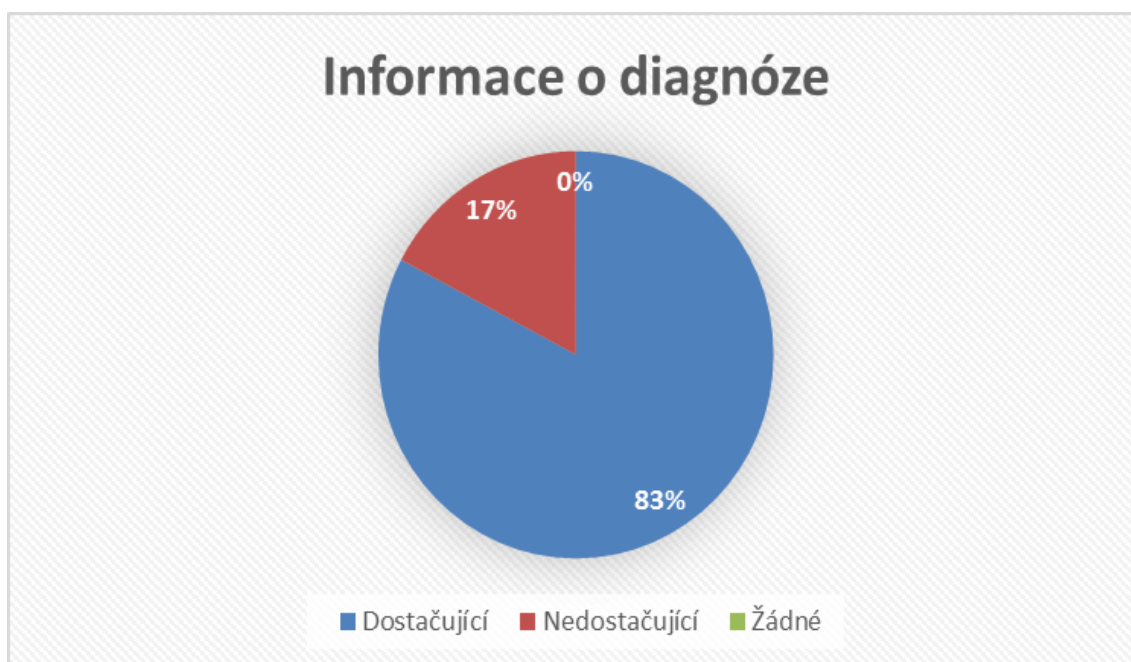
Graf č. 11: Diagnóza

Otázka č. 8. Informace o diagnóze

Tabulka č. 12 a graf č. 12 zobrazuje, zda mají dotázaní pedagogové dostatečné informace o žakově/žakových diagnóze/diagnózách. Z celkového počtu 81 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že 67 pedagogů (83%) má dostačující informace, 14 pedagogů (17%) mají nedostačující informace a 0 pedagogů (0 %) nemají žádné informace o dané diagnóze.

Informace o diagnóze	Počet odpovědí	%
Dostačující	67	83
Nedostačující	14	17
Žádné	0	0
Celkem	81	100

Tab. 12: Informace o diagnóze



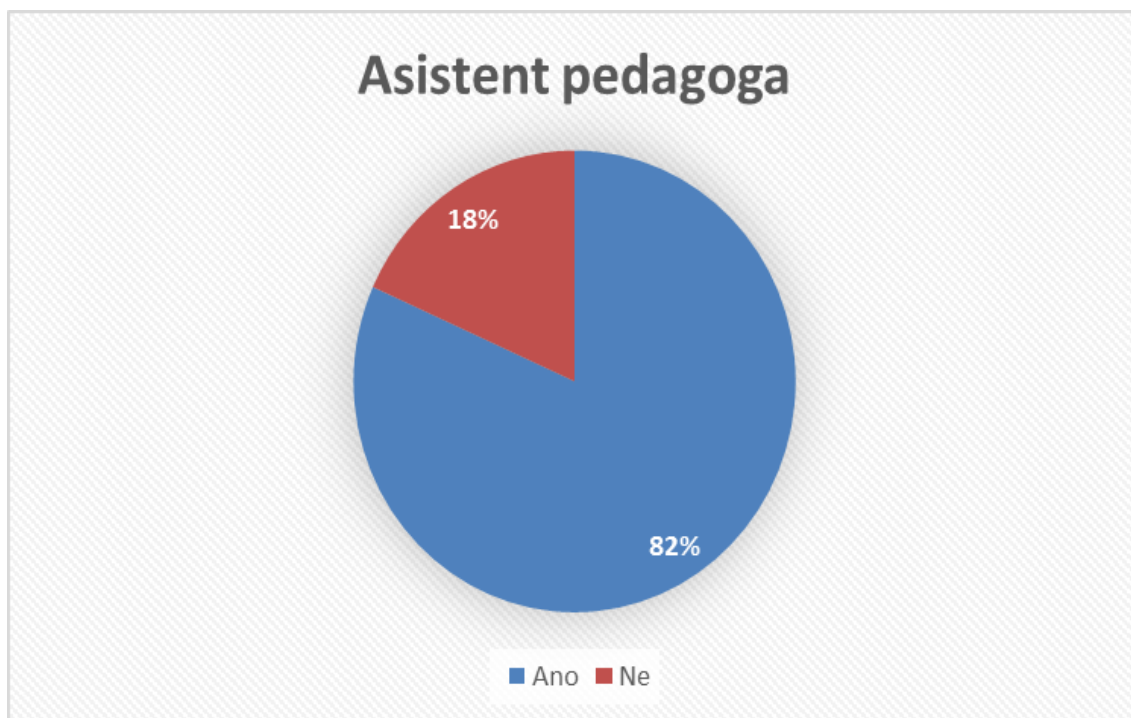
Graf č.12: Informace o diagnóze

Otázka č. 9. Asistent pedagoga

Tabulka č. 9 a graf č. 9 zobrazuje kolik pedagogů má ve třídě asistenta pedagoga. Z celkových dotázaných 81 pedagogů (100%) bylo zjištěno, že 67 pedagogů (83%) má ve třídě asistenta pedagoga a 14 pedagogů (17%) nemá ve třídě asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga	Počet odpovědí	%
Ano	67	83
Ne	15	17
Celkem	81	100

Tab. 13: Asistent pedagoga



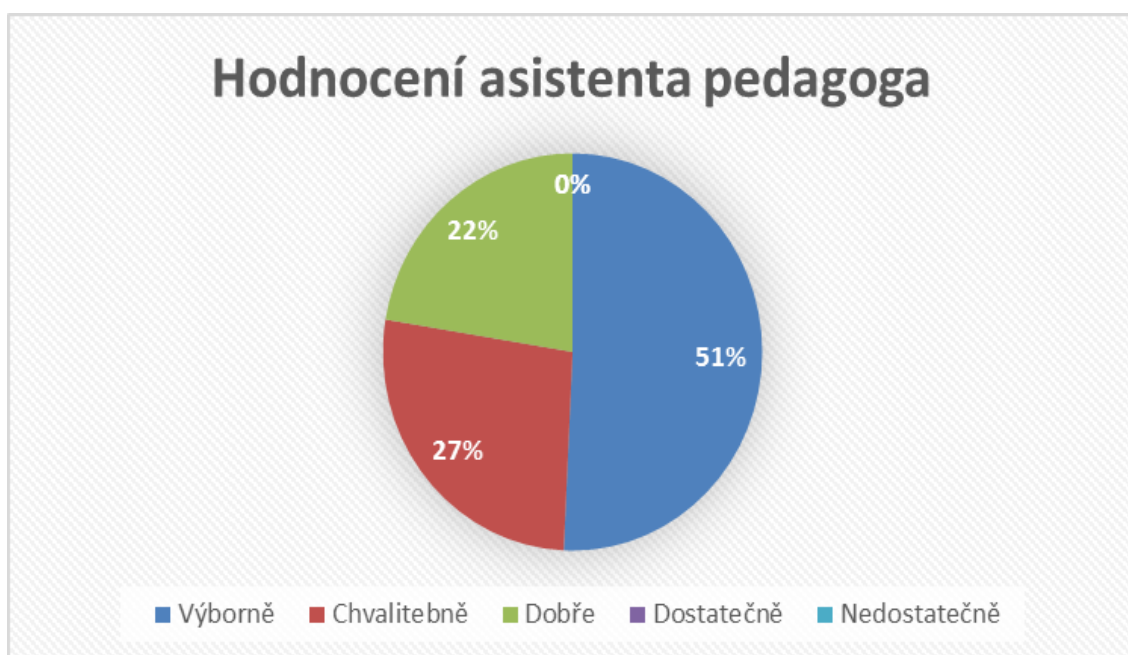
Graf č. 13: Asistent pedagoga

Otázka č. 10. Hodnocení asistenta pedagoga

Tabulka č. 14 a graf č. 14 zobrazuje, jak pedagogové hodnotí práci asistenta pedagoga ve výuce. Z celkového počtu 67 dotazovaných (100%) hodnotí 34 pedagogů (51 %) práci asistenta výborně, 18 pedagogů (27 %) hodnotí práci asistenta chvalitebně, 15 pedagogů (22 %) dobře, 0 pedagogů (0 %) dostatečně a 0 pedagogů (0%) hodnotí práci asistenta nedostatečně.

Hodnocení asistenta pedagoga	Počet odpovědí	%
Výborně	34	51
Chvalitebně	18	27
Dobře	15	22
Dostatečně	0	0
Nedostatečně	0	0
Celkem	67	100

Tab. 14: Hodnocení asistenta pedagoga



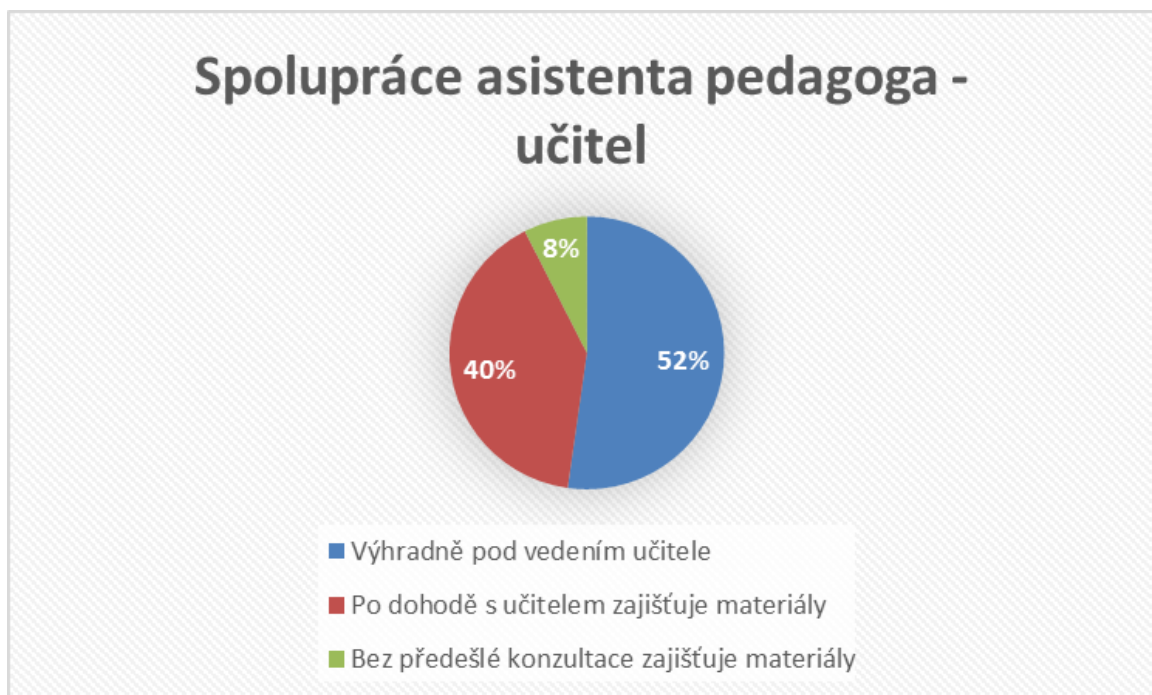
Graf č. 14: Hodnocení asistenta pedagoga

Otázka č. 11. Spolupráce asistent pedagoga - učitel

Tabulka č. 15 a graf č. 15 zobrazuje, jak probíhá vzájemná spolupráce asistent pedagoga – učitel. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že u 35 pedagogů (52%) pracuje asistent pedagoga výhradně pod vedením učitele. U 27 pedagogů (40%) asistent pedagoga po dohodě s učitelem sám zajišťuje potřebné výukové materiály a u 5 pedagogů (8%) asistent pedagoga zajišťuje veškeré materiály bez předešlé konzultace s učitelem.

Spolupráce asistent pedagoga - učitel	Počet odpovědí	%
Výhradně pod vedením učitele	35	52
Po dohodě s učitelem zajišťuje materiály	27	40
Bez předešlé konzultace zajišťuje materiály	5	8
Celkem	67	100

Tab. č. 15: Spolupráce asistent pedagoga – učitel



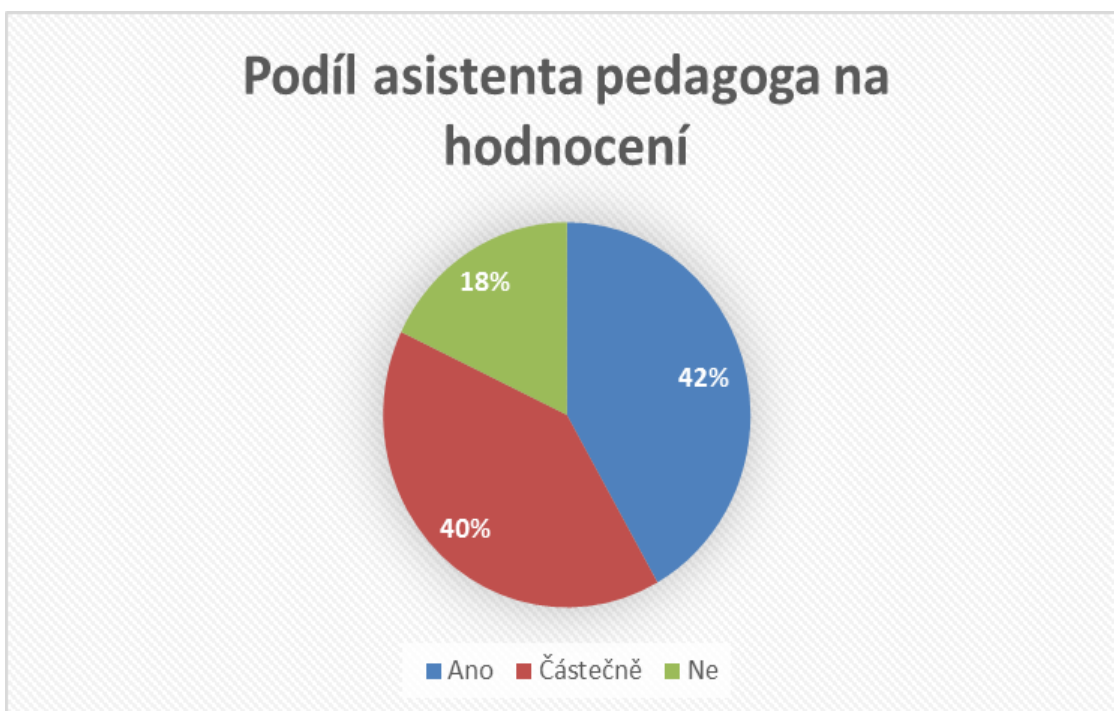
Graf č. 15: Spolupráce asistent pedagoga – učitel

Otázka č. 12. Podíl asistenta pedagoga na hodnocení

Tabulka č. 16 a graf č. 16 znázorňuje zda se asistent pedagoga podílí, společně s pedagogem, na hodnocení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že u 28 pedagogů (42%) se asistent podílí na hodnocení dítěte, u 27 pedagogů (40%) se podílí na hodnocení částečně a u 12 pedagogů (18%) se na hodnocení nepodílí vůbec.

Podíl asistenta pedagoga na hodnocení	Počet odpovědí	%
Ano	28	42
Částečně	27	40
Ne	12	18
Celkem	67	100

Tab. č. 16: Podíl asistenta pedagoga na hodnocení



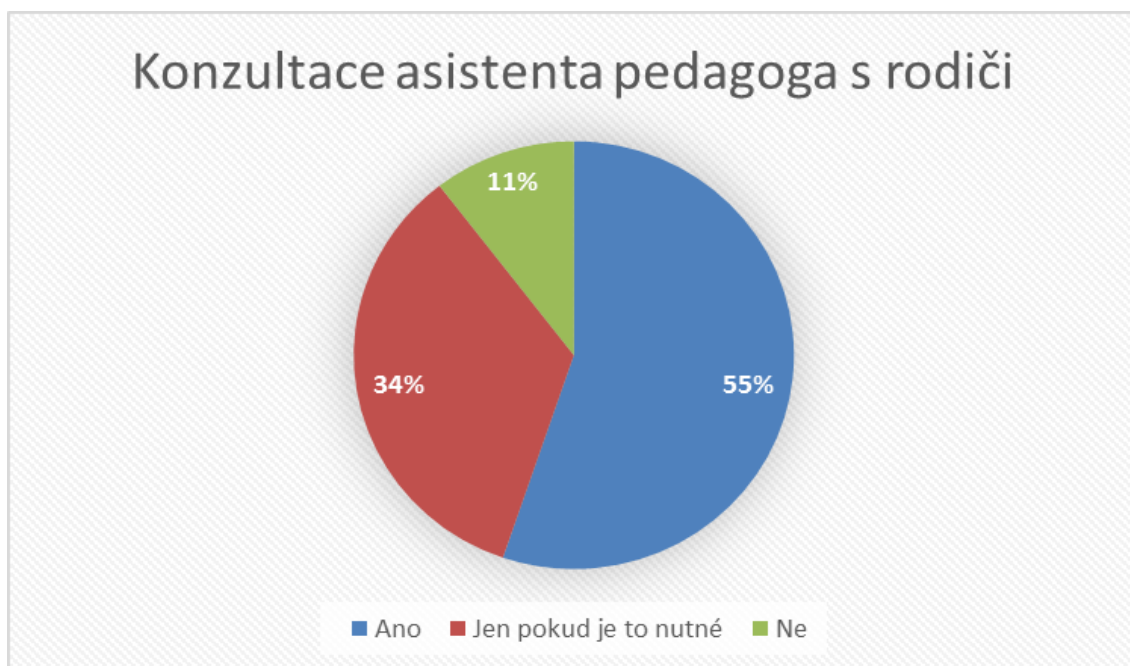
Graf č. 16: Podíl asistenta pedagoga na hodnocení

Otázka č. 13. Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Tabulka č. 17 a graf č. 17 zobrazuje, zda se asistent pedagoga účastní konzultací s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že u 37 pedagogů (55%) se asistent pedagoga účastní konzultací, u 23 pedagogů (34%) se asistent účastní konzultací jen pokud je to nutné a u 7 pedagogů (11%) se asistent na konzultacích neúčastní vůbec.

Konzultace asistenta pedagoga s rodiči	Počet dotázaných	%
Ano	37	55
Jen pokud je to nutné	23	34
Ne	7	11
Celkem	67	100

Tabulka č. 17: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči



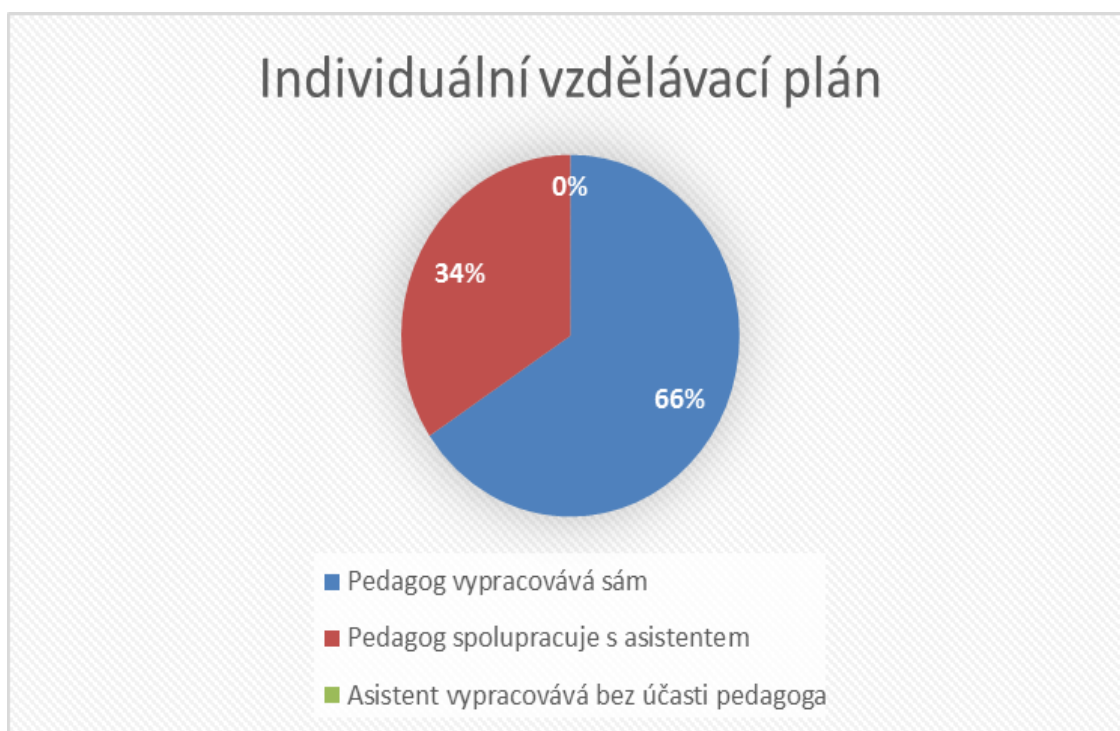
Graf č. 17: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Otázka č. 14. Individuální vzdělávací plán

Tabulka č. 18 a graf č. 18 zobrazuje, zda se asistent pedagoga podílí na vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že ve 44 případech (66%) pedagog vypracovává individuální plán bez asistenta pedagoga, ve 23 případech (34%) pedagog spolupracuje s asistentem a v 0 případech (0%) asistent vypracovává individuální plán bez účasti pedagoga.

Individuální vzdělávací plán	Počet dotázaných	%
Pedagog vypracovává sám	44	65
Pedagog spolupracuje s asistentem	23	35
Asistent vypracovává bez účasti pedagoga	0	0
Celkem	67	100

Tab. č. 18: Individuální vzdělávací plán



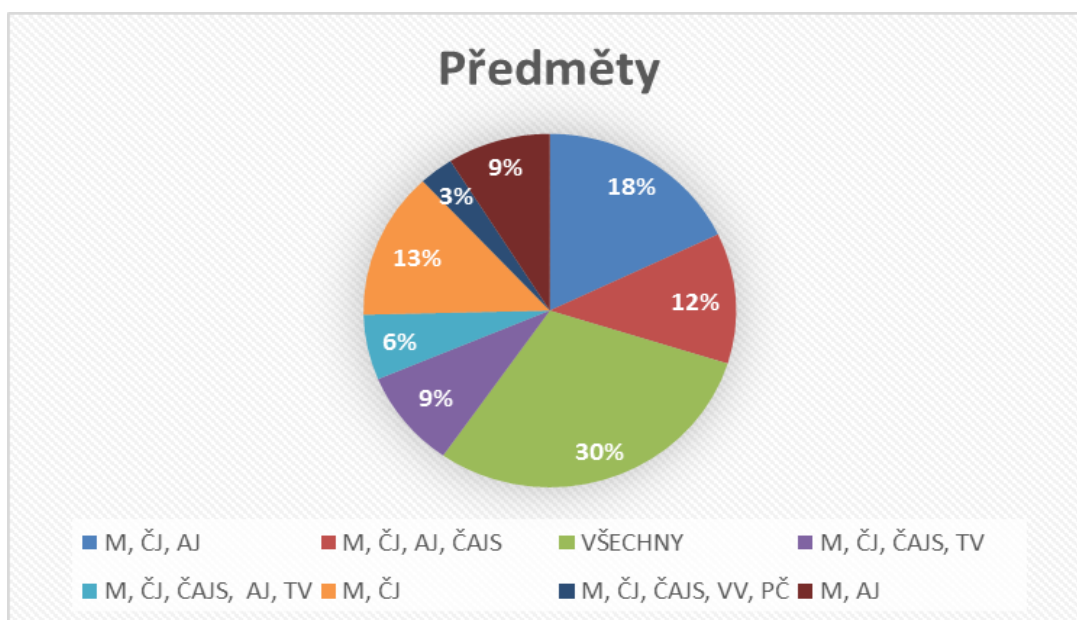
Graf č. 18: Individuální vzdělávací plán

Otázka č.15. Předměty

Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že ve 12 případech (18%) je asistent pedagoga zapotřebí v předmětech matematiky, českého jazyka a anglického jazyka, v 8 případech (12%) je asistenta zapotřebí v matematice, českém jazyce, anglickém jazyce, člověku a jeho světu, ve 20 případech (30%) je zapotřebí ve všech předmětech, v 6 případech (9%) v matematice, českém jazyce, člověku a jeho světě a tělesné výchově, ve 4 případech (6%) v matematice, českém jazyce, člověku a jeho světě, anglickém jazyce a tělesné výchově, v 9 případech (13%) je asistent pedagoga potřeba jen v matematice a českém jazyce, ve 2 případech (3%) je zapotřebí v předmětech matematiky, českého jazyka, člověka a jeho světě, výtvarné výchovy, pracovních činností a v 6 případech (9%) v matematice a anglickém jazyce.

Předměty	Počet dotázaných	%
M, ČJ, AJ	12	18
M, ČJ, AJ, ČAJS	8	12
VŠECHNY	20	30
M, ČJ, ČAJS, TV	6	9
M, ČJ, ČAJS, AJ, TV	4	6
M, ČJ	9	13
M, ČJ, ČAJS, VV, PČ	2	3
M, AJ	6	9
Celkem	67	100

Tab. č. 19: Předměty



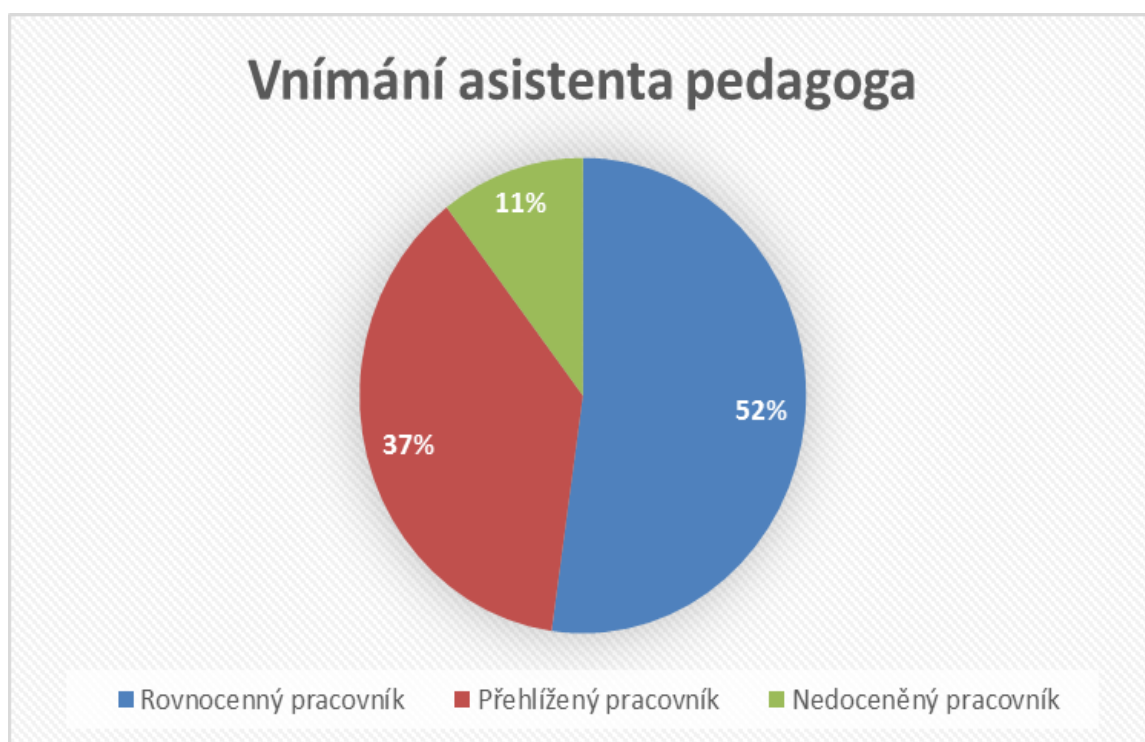
Graf č. 19: Předměty

Otázka č.16. Vnímání asistenta pedagoga

Otázka č. 20 a graf č. 20 zobrazuje, jak ostatní pedagogové vnímají asistenta pedagoga. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že 35 pedagogů (52%) vnímá asistenta pedagoga jako rovnocenného pracovníka, 25 pedagogů (37%) vnímá asistenta jako přehlíženého pracovníka a 7 pedagogů (11%) jako nedoceneného pracovníka.

Vnímání asistenta pedagoga	Počet dotázaných	%
Rovnocenný pracovník	35	52
Přehlížený pracovník	25	37
Nedoceněný pracovník	7	11
Celkem	67	100

Tab. č. 20: Vnímání asistenta pedagoga



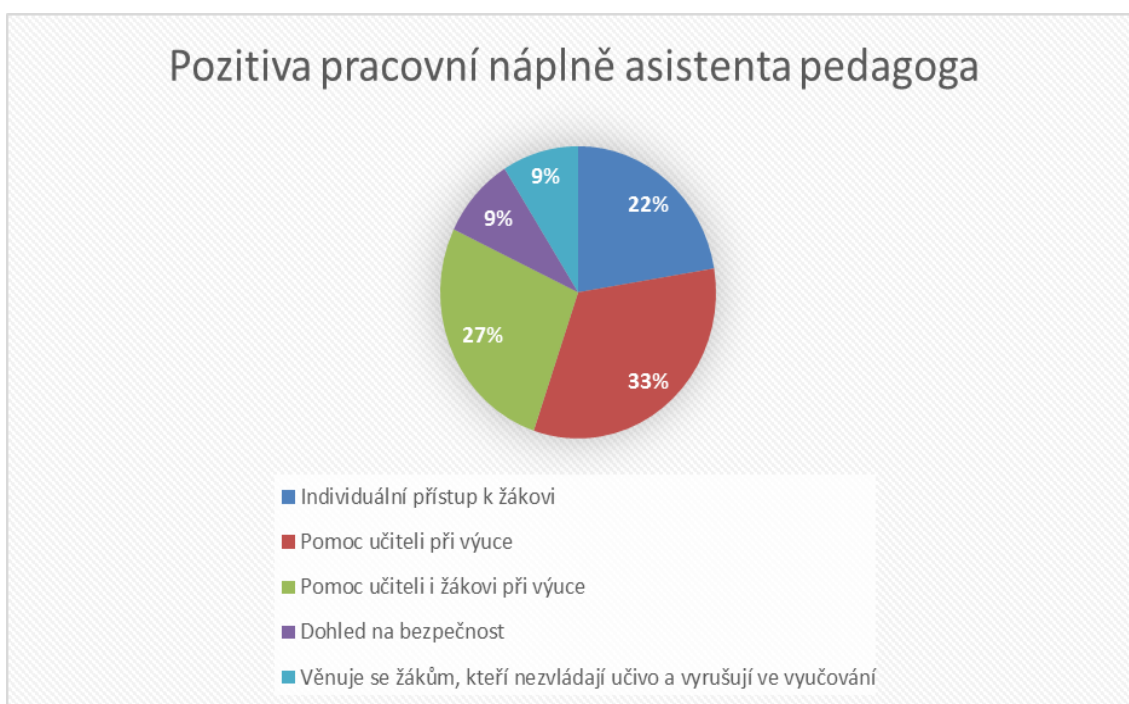
Graf č. 20: Vnímání asistenta pedagoga

Otázka č. 17. Pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga

Otázka č. 21 a graf č. 21 zobrazuje, v čem pedagogové vidí pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) bylo zjištěno, že 15 pedagogů (22%) vidí pozitiva práce asistenta pedagoga v individuálním přístupu k dítěti, 22 pedagogů (33%) vidí pozitiva v pomoci učiteli při výuce, 18 pedagogů (27%) v pomoci učiteli i žákovi při výuce, 6 pedagogů (9%) při dohledu na bezpečnost a 6 pedagogů (9%) vidí pozitiva pracovní náplně v tom, že se asistent věnuje žákům, kteří nezvládají učivo a vyrušují ve vyučování.

Pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga	Počet dotázaných	%
Individuální přístup k žákovi	15	22
Pomoc učiteli při výuce	22	33
Pomoc učiteli i žákovi při výuce	18	27
Dohled na bezpečnost	6	9
Věnuje se žákům, kteří nezvládají učivo a vyrušují ve vyučování	6	9
Celkem	67	100

Tab. č. 21: Pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga



Graf č. 21: Pozitiva pracovní náplně pedagoga

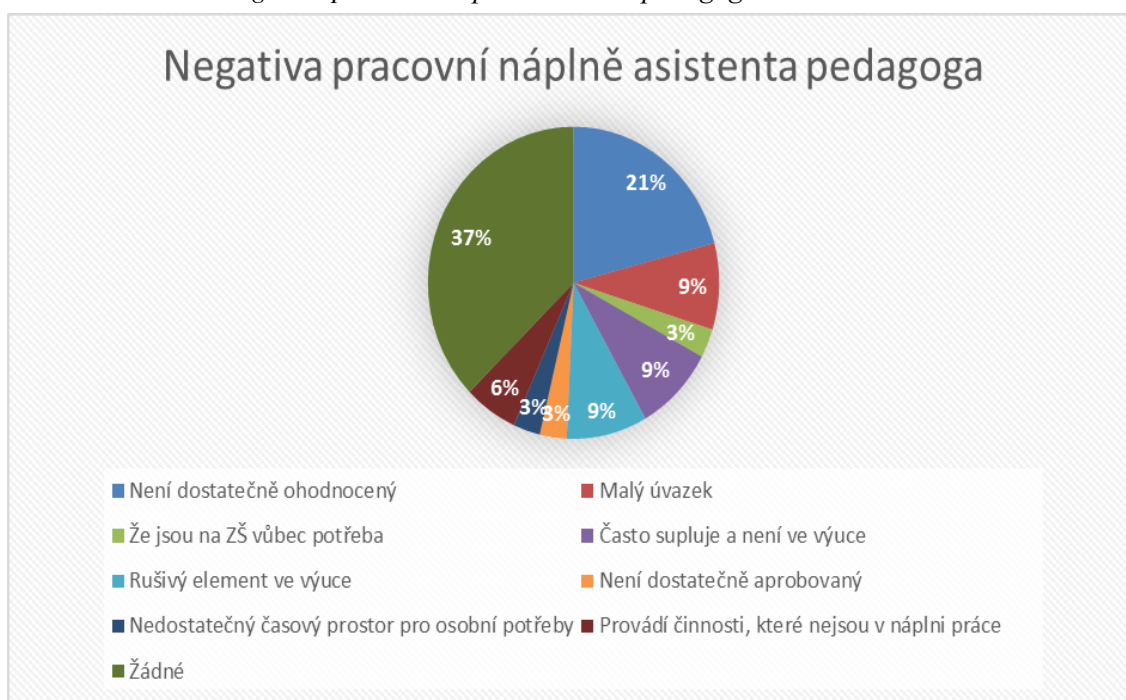
Otázka č. 18. Negativa pracovní náplně asistenta pedagoga

Otázka č. 22 a graf č. 22 zobrazuje, jak pedagogové vnímají negativa práce asistenta pedagoga. Z celkového počtu 67 dotázaných (100%) vidí 14 pedagogů (21%) negativa pracovní náplně asistenta pedagoga v nedostatečném ohodnocení, 6 pedagogů (9%) vnímají jako negativum malý úvazek, 2 pedagogové (3%) vidí negativum v tom, že jsou na ZŠ vůbec třeba, 6 pedagogů (9%) v tom, že často suplují v jiných hodinách a tudíž nejsou ve výuce, 6 pedagogů (9%) vnímá asistenta ve výuce jako rušivý element, 2 pedagogové (3%) vidí negativum v tom, že asistent pedagoga není dostatečně aprobovaný, 2 pedagogové (3%) vnímají nedostatečný

časový prostor pro své osobní potřeby, 4 pedagogové (6%) vidí negativa v tom, že asistent provádí činnosti, které nejsou v jeho náplni práce a 25 pedagogů (37%) nevidí žádná negativa.

Negativa pracovní náplně asistenta pedagoga	Počet dotázaných	%
Není dostatečně ohodnocený	14	21
Malý úvazek	6	9
Že jsou na ZŠ vůbec potřeba	2	3
Často supluje a není ve výuce	6	9
Rušivý element ve výuce	6	9
Není dostatečně aprobovaný	2	3
Nedostatečný časový prostor pro osobní potřeby	2	3
Provádí činnosti, které nejsou v náplni práce	4	6
Žádné	25	37
Celkem	67	100

Tab.č. 22: *Negativa pracovní náplně asistenta pedagoga*



Graf č.22: *Negativa pracovní náplně pedagoga*

5.8 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v letech 2016-2017 na základních školách. Byla zvolena forma dotazníku. Celkový počet rozdaných dotazníků byl 120 (100%). Návratnost vyplněných dotazníků byla 92 (89,6%). Z rozboru výše stanovených

hypotéz vyplynuly následující informace. První hypotéza je zaměřena na vzdělání pedagogů základních škol. Pomocí statistické metody testu dobré schody chí-kvadrátu byla hypotéza vyhodnocena jako alternativní. Více pedagogů má vystudovanou vysokou školu pedagogického směru. Druhá hypotéza se zabývá počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané třídě. Dle testu dobré schody lze stanovenou hypotézu vyhodnotit jako alternativní. Ve třídě se nachází spíše více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí hypotéza stanovuje, zda se asistent pedagoga podílí na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z rozboru vyplynulo, že se jedná o hypotézu alternativní. Asistent pedagoga se spíše na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nepodílí. Poslední, čtvrtá hypotéza, sleduje, zda asistent pedagoga konzultuje vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s rodiči žáka. Dle statistického vyhodnocení se jedná o hypotézu alternativní. Asistent pedagoga spíše konzultuje vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s rodiči.

6 Závěr

Diplomová práce se zabývá rolí asistenta pedagoga na primární škole. Výzkum probíhal na základních školách v Jihomoravském kraji ve školním roce 2016/2017.

Práce se skládá z pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretického charakteru a posední pátá kapitola je výzkumného charakteru.

První kapitola se zabývá pedagogickou diagnostikou u dětí. Zde je práce zaměřena na čtyři metody, tj. pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza a sociometrie.

Druhá kapitola hovoří o roli asistenta pedagoga ve třídě. Definiuje zde rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem, popisuje pracovní náplň asistenta pedagoga a vytyčuje rozdíl mezi prací asistenta pedagoga a učitele.

Třetí kapitola, vymezuje pojem integrace, inkluze a pojednává o legislativním zabezpečení. Čtvrtá kapitola seznamuje se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rámcovým vzdělávacím programem, školním vzdělávacím programem a možnostmi vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poslední kapitolou je výzkumná část. Výsledky výzkumného šetření jsou, pomocí stanovených a následně vyhodnocených hypotéz, zaznačeny do tabulek a grafů.

Přístupy a postoje pedagogů a asistentů pedagoga k žákům ovlivňují nejen vzdělávací proces, ale také celkově vzájemné vztahy a klima ve třídě. Působení asistenta pedagoga ve třídě by mělo mít pozitivní vliv na vzdělávání dětí a kvalitu vyučovací jednotky. Pokud je ve třídě integrováno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, působení asistenta pedagoga výrazně ulehčí práci nejen pedagogovi, který třídu vede, ale i žákům, protože asistent by měl být nápomocen všem dětem v dané třídě, nikoli pouze dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme se tedy domnívat, že role asistenta pedagoga, je-li ve výuce integrované dítě, se stává téměř nezbytnou součástí vzdělávacího procesu.

Závěrem je důležité dodat, že ať se jedná o jakoukoliv problematiku, která trápí naše žáky, měl by se v ní pedagog a asistent pedagoga dále vzdělávat, aby věděl jakým způsobem přistupovat k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, jakým způsobem s nimi pracovat a jak překonat potíže spojené s daným znevýhodněním.

Seznam použitých pramenů literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2005, 267 s. ISBN 80-86633-8-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. et al, *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7315-201-7.

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpurných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 132 s. ISBN 978-80-244-4453-6.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha:

Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FILOVÁ, Hana, MAŇÁK, Josef, STRACH, Jiří, ŠIMONÍK, Oldřich, ŠŤÁVA, Jan, ŠVEC, Vlastimil. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. 97 s. ISBN 80-210-2798-3.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 80-85783-73-8.

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena, VANÍČKOVÁ, Hana. *Metodika práce asistenta pedagoga osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 101 s. ISBN 978-80-244-4670-7.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga a spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 69 s. ISBN 978-80-244-4656-1.

HOŘÁČKOVÁ, Ilona a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4502-1.

HRABAL, Vladimír st., HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika Pedagogická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBEK Jaroslav, TUPÝ Jan a kolektiv. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav v Praze, 2006, 104 s. ISBN 80-87000-03-X

JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2013, 146 s. ISBN 80-87000-02-1 [cit. 4-8-2016]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. 108 s. ISBN 80-85931-39-7.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující studium*. Brno: Paido 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KARGEROVÁ, Jana, STARÁ, Jana a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění první stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 143 s. ISBN 978-80-24-4499-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. 2016. 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.

KUCHARSKÁ Anna, MRÁZKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata, TOMICKÁ, Václava. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013, 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1990. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 90 s. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.

MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – VPU, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

PATOČKOVÁ, Tereza, STRYKOVÁ, Kateřina. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Copyright 2015. 77 s. ISBN 978-80-87963-15-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 160 s. ISBN 80-244-0929-1.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD Brno, 2005. 140 s. ISBN 80-866-3-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD Brno, 2003. 91 s. ISBN 80-86633-04-7.

TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do tříd, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Copyright 2010. 48 s. ISBN 978-80-86856-66-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál 1994. 96 s. ISBN 80-7178-096-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam zkratek

IVP – individuální vzdělávací plán

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Sb. – Sběrka

č. – číslo

tj. – to je

apod. – a podobně

aj. – a jiné

s. – strana

SVP – speciální vzdělávací potřeby

srov. – srovnání

ŠVP – Školní vzdělávací program

SPU – specifické poruchy učení

Tab. - tabulka

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tab. č. 1: Pohlaví

Tab. č. 2: Speciální vzdělávací potřeby

Tab. č. 3: Hodnocení žáků

Tab. č. 4: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Tab. č. 5: Pohlaví

Tab. č. 6: Vzdělání

Tab. č. 7: Praxe

Tab. č. 8: Škola

Tab. č. 9: Počet žáků

Tab. č. 10: Speciální vzdělávací potřeby

Tab. č. 11: Diagnóza

Tab. č. 12: Informace o diagnóze

Tab. č. 13: Asistent pedagoga

Tab. č. 14: Hodnocení asistenta pedagoga

Tab. č. 15: Spolupráce asistent pedagoga – učitel

Tab. č. 16: Podíl asistenta pedagoga na hodnocení

Tab. č. 17: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Tab. č. 18: Individuální vzdělávací plán

Tab. č. 19: Předměty

Tab. č. 20: Vnímání asistenta pedagoga

Tab. č. 21: Pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga

Tab. č. 22: Negativa pracovní náplně asistenta pedagoga

Grafy

Graf 1: Pohlaví

Graf č. 2: Speciální vzdělávací potřeby

Graf č. 3: Hodnocení žáků

Graf č. 4: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči

Graf č. 5: Pohlaví

- Graf č. 6: Vzdělání
- Graf č. 7: Praxe
- Graf č. 8: Škola
- Graf č. 9: Počet žáků
- Graf č. 10: Speciální vzdělávací potřeby
- Graf č. 11: Diagnóza
- Graf č. 12: Informace o diagnóze
- Graf č. 13: Asistent pedagoga
- Graf č. 14: Hodnocení asistenta pedagoga
- Graf č. 15: Spolupráce asistent pedagoga – učitel
- Graf č. 16: Podíl asistenta pedagoga na hodnocení
- Graf č. 17: Konzultace asistenta pedagoga s rodiči
- Graf č. 18: Individuální vzdělávací plán
- Graf č. 19: Předměty
- Graf č. 20: Vnímání asistenta pedagoga
- Graf č. 21: Pozitiva pracovní náplně asistenta pedagoga
- Graf č. 22: Negativa pracovní náplně asistenta pedagoga

10) Jak hodnotíte práci asistenta pedagoga při výuce? (na následující otázky odpovídejte, pokud jste v ot. 9 zvolili odpověď ANO)

- a) 1 – výborně b) 2 – chvalitebně c) 3 – dobře d) 4 – dostatečně e) 5 – nedostatečně

11) Jak probíhá vzájemná spolupráce asistent pedagoga – učitel?

- a) AP pracuje **výhradně** pod vedením učitele (učitel zajišťuje veškeré výukové materiály a pomůcky)
b) AP po **dohodě** s učitelem zajišťuje sám potřebné výukové materiály a pomůcky
c) AP zajišťuje veškeré pomůcky a materiály sám **bez předešlé konzultace** s učitelem

12) Podílí se AP společně s třídním učitelem na hodnocení dítěte s SVP?

- a) ano b) částečně c) ne

13) Účastní se AP na konzultacích s rodiči dítěte s SVP?

- a) ano b) jen pokud je to nutné c) ne

14) Podílí se AP na vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu (IVP) u dítěte s SVP?

- a) ne, pedagog vypracovává sám bez AP
b) ano, pedagog spolupracuje s AP
c) ano, AP vypracovává IVP bez účasti pedagoga

15) V jakých předmětech je práce AP nejvíce využívána?

16) Jak si myslíte, že vnímají ostatní pedagogičtí pracovníci AP ve škole?

- a) je rovnocenný pedagogický pracovník
b) je přehlížený pedagogický pracovník
c) je nedoceněný pedagogický pracovník

17) V čem vidíte pozitiva pracovní náplně AP?

18) V čem vidíte negativa pracovní náplně AP?

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci na tomto výzkumu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Dolníčková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Role asistenta pedagoga na primární škole
Název v angličtině:	The role of an assistant teacher at a primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá rolí asistenta pedagoga na primární škole. Cílem bylo zjistit postavení asistenta pedagoga na primární škole. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.</p> <p>V části teoretické je vymezena pedagogická diagnostika, pojem asistent pedagoga a osobní asistent, pracovní náplň asistenta a učitele dále integrace a inkluze, legislativní zabezpečení a možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>Praktická část práce se zabývá samotným výzkumem, který zjišťuje, formou dotazníkové metody, pozici asistenta pedagoga na primární škole. Výsledky dotazníkového šetření jsou vyhodnoceny a zapsány do tabulek a grafů.</p>
Klíčová slova:	Pedagogická diagnostika, pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza, sociometrie, asistent pedagoga, osobní asistent, pedagog, náplň práce, legislativní zabezpečení, integrace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, individuální vzdělávací plán, vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with the role of an assistant teacher at a primary school. The aim was to find out the position of teaching assistant for a primary school. The work is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part is defined by the pedagogical diagnosis, the concept of an assistant teacher and a personal assistant, the job description of the assistant and the teacher, integration and inclusion, legislative security and the possibility of education of pupils with special educational needs.</p> <p>The practical part of the thesis deals with the research, which detects the position of assistant teacher at a</p>

	primary school in the form of questionnaire methods. The results of the survey are evaluated written to make tables with graphs.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical diagnosis, observation, interview, questionnaire, case history, sociometry, teaching assistant, personal assistant, educator, scope of work, legislative security, integration, inclusion, special educational needs, individual education plan, education

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy základních škol