Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Role sociálního pedagoga a asistenta pedagoga při integraci žáků ze sociokulturně odlišného prostředí

Vypracoval: Ivanka Gracíková
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26. dubna 2019

Ivanka Gracíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, PhD., za vstřícné a podnětné vedení a také za trpělivost. Děkuji také všem respondentům, za ochotu zapojit se do mého výzkumu.

Anotace **5**

Abstract **6**

Úvod **7**

I. TEORETICKÁ ČÁST **9**

1 Vymezení základních pojmů z oblasti integrace **9**
1.1 Integrace 10
1.2 Inkluze 11
1.3 Speciální vzdělávací potřeby 13
1.4 Sociální znevýhodnění 15

2 Asistent pedagoga **17**
2.1 Rozlišení asistenčních služeb 18
2.2 Profese asistenta pedagoga 19
2.3 Specifikace práce asistenta pedagoga 21

3 Sociální pedagog **23**
3.1 Legislativní vymezení 24
3.2 Kompetence sociálního pedagoga 27
3.3 Specifikace práce sociálního pedagoga ve škole 28

4 Sociální začleňování **33**
4.1 Školní poradenská pracoviště 34
4.2 Specializovaná poradenská zařízení 35

II. PRAKTICKÁ ČÁST **37**

5 Metodologie výzkumného šetření **37**
5.1 Cíle výzkumného šetření 37
5.2 Výzkumné otázky 37
5.3 Kvalitativní výzkumné šetření 38
5.4 Charakteristika výzkumného souboru 39
5.5 Analýza získaných dat 40
5.6 Limity výzkumu 41
5.7 Analýza výsledků výzkumu 41

6 Výsledky výzkumu **42**
6.1 Interpretace rozhovorů 42
6.2 Shrnutí a diskuze 49

Závěr **52**

Doporučení pro praxi **54**

Seznam literatury a ostatní zdroje **56**

Přílohy **62**

Anotace

Název práce: Role sociálního pedagoga a asistenta pedagoga při integraci žáků (dětí) ze sociokulturně odlišného prostředí.

Autor: Ivanka Gracíková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Instituce: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Počet slov: 15416

Tato bakalářská práce se zabývá obecným vymezením profese sociálního pedagoga a asistenta pedagoga, a to především ve vztahu k jeho kompetencím a oblastem uplatnění v rámci práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pojednává o činnosti sociálních pedagogů a asistentů pedagogů, kteří jsou nápomocni při řešení každodenních problémů dětí a žáků nejen ve škole, ale i při adaptaci na nové prostředí. Z poznatků uvedených v teoretické části práce vychází část praktická. V rámci výzkumného šetření byly vytvořeny otázky pro sociálního pedagoga a asistenta pedagoga, které byly formou rozhovorů předloženy vybraným informantům, kteří v reálu tyto profese vykonávají. Ze zjištěných dat provedených pomocí kvalitativního výzkumného šetření – metody otevřeného kódování od jednotlivých oslovených informantů bylo možné prokázat, že sociální pedagogové a asistenti pedagoga jsou naprosto nezbytným a nepostradatelným článkem a jejich přínos v edukačním procesu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je velice důležitý, zejména pak na základní škole.

Klíčová slova:

Kompetence, informant, profese sociálního pedagoga a asistenta pedagoga, poradenství, prevence, děti.

Abstract

Thesis title: Role of Social Educator and Teacher Assistant in Integration of Pupils (Children) from a socio-culturally different environment.

Author: Ivanka Gracíková
Academic supervisor: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Institution: University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology

Basic words count: 15416

This bachelor thesis deals with the general definition of the profession of social educator and teacher assistant, especially in relation to its competencies and areas of application in working with children from social-culturally disadvantaged environment. It deals with the activities of social educators and teachers' assistants who assist in solving everyday problems of children and pupils not only at school but also in adapting to a new environment. The practical part of the thesis is based on the findings of the theoretical part. In the framework of the research questions were raised for the social educator and the assistant of the teacher which were presented in the form of interviews to selected informants who actually perform these professions. From obtained of the data through a qualitative research survey – open encoding methods from individual addressed informants that social educators and teacher assistants are absolutely necessary and indispensable, and their contribution to the educational process of including pupils with special educational needs is very important especially at elementary school.

Keywords:
Competence, informant, profession of social educator and teacher assistant, counseling, prevention, children.

Úvod

Začlenění dětí, resp. žáků do kolektivu svých vrstevníků je ze všeobecného hlediska v současné době velmi diskutovaným a komunikovaným tématem. Integrace dětí a hlavně žáků je náročná nejen z hlediska učitelů, ostatních pedagogických pracovníků, ale i rodičů a samotných dětí a v neposlední řadě se do popředí dostává spolupráce právě se sociálními pedagogy a asistenty pedagogů.

Právě problematika integrace dětí s různými typy znevýhodnění, ať jsou to už různé speciální vzdělávací potřeby (dítě s tělesným postižením nebo dítě trpící různými poruchami či jiným handicapem) nebo dítě či žák přicházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, odloučené lokality, se dostává mezi širokou veřejnost. Lidé se zajímají o to, co je činností asistentů a sociálních pedagogů, co patří do jejich kompetencí a jakým způsobem jsou při integraci dětí a žáků ze sociokulturně odlišného prostředí nápomocni a co je motivuje k tomu, aby tuto velmi důležitou profesi vůbec vykonávali.

V předkládané bakalářské práci se zaměřuji na standardy a činnosti sociálních pedagogů a asistentů pedagogů, kteří sehrávají velmi důležitou a mnohdy nepostradatelnou roli v usměrňování chování dětí vzhledem k jejich zázemí jako je rodina, školní třída nebo skupina vrstevníků. Jsou důležitými prostředníky v komunikaci mezi dítětem a učitelem, ale i dalšími členy, kteří se vyskytují v okolí dítěte v rámci fungování školního poradenského pracoviště.

V teoretické části se věnuji samotné legislativě vymezující standardy sociálních pedagogů a asistentů pedagogů, dále zde vymezuji pojmy integrace, inkluze a rozlišuji kompetence obou profesí. Zabývám se také školními poradenskými pracovišti i specializovanými centry, které přímo samotnou inkluzi ovlivňují.

V praktické části popisuji metodologii práce, charakterizuji výzkumný soubor a vyhodnocuji získané informace. K dosažení cílů volím metodu kvalitativního výzkumu, techniku polostrukturovaného rozhovoru. Data budou získána na základě analýzy rozhovorů se sociálními pedagogy, asistenty pedagogů, ale i se samotnými dětmi, kterých se samotná problematika dotýká. Získaná výsledná data by mohla být přínosná jak pro ostatní sociální pedagogy a asistenty pedagoga, tak i pro samotné plánování spolupráce s pedagogickými pracovníky, rodiči a samotným dítětem, byť přinášejí jen pohledy a názory samotných sociálních pedagogů a asistentů pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů z oblasti integrace

Jelikož se práce zabývá problematikou integrace znevýhodněných žáků do běžné základní školy z pohledu pedagogiky a sociální práce, je zodpovědné se na prvním místě blíže seznámit se základy pedagogické teorie. Následující kapitola stručně pojednává o základních pedagogických pojmech jako je vzdělávání, vzdělání, výchova a socializace. Cílem současného školství je vytvoření takového prostředí ve škole, aby všem žákům zajistilo a poskytlo stejné podmínky k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo tak právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Tento cíl je dosahován a naplňován snahou o integraci co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení. Roku 2001 vydalo MŠMT České republiky dokument *Bílá kniha – Národní program rozvoje ČR* formulující vládní strategii ve vzdělávání, stanovuje principy uplatňování vzdělávací politiky. Z tohoto dokumentu určitých principů vzešel takzvaný *školský zákon*, respektive *zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.*

V roce 2014 byla schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, na základě tohoto schváleného dokumentu došlo k novelizaci školského zákona *zákonem č. 82/2015 Sb.*, jejíž znění přináší změny ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a hlavně přináší a konkrétně definuje podpůrná opatření nezbytná při inkluzivním vzdělávání výše zmiňovaných žáků.

O dva roky později, v roce 2016, vzešla v platnost *vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, která přesně definuje žáky se SVS a opatření k jejich vzdělávání. V této již zmiňované vyhlášce je mimo jiné obecně charakterizovaná práce asistenta pedagoga a jeho hlavní činnosti, dále je zde věnována pozornost stěžejnímu dokumentu při práci asistenta pedagoga – individuálnímu vzdělávacímu plánu, který patří mezi velmi důležitá podpůrná opatření.

1.1 Integrace

V souvislosti s integrací se nejčastěji v české společnosti hovoří o různých etnikách a menšinách žijících na území České republiky. Na podpoře integrace do společnosti se podílí a spolupracuje mnoho zainteresovaných stran, od vládních organizací (tzv. *antidiskriminační zákon*) až po různé neziskové společnosti.

Sociální integrace je nejvyšší úrovní socializace, jedná se o proces začleňování člověka do společnosti. Je to proces vzájemného přizpůsobení se rozdílných sociálních seskupení, jehož výsledkem je vznik nových společných sociálních vztahů a kolektivních činností. Sociální integrace se tímto celistvým charakterem liší od sociální inkluze, která znamená participaci na zdrojích společnosti (Vašečka a Šimíková, 2004). V souvislosti se vzděláváním je integrace úsilí o organizačně jednotnou školu pro děti různých rozumových schopností a sociálního původu. Jde o začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy (Jandourek, 2007).

Faktorů ovlivňujících úspěšnou integraci je celá řada, nejdůležitějším a zároveň klíčovým je zajištění kvalitně připraveného personálu. To je jednou z hlavních podmínek úspěšného začlenění a postupem času i kvalitního vzdělávání žáků s různým typem znevýhodnění. Integraci žáka musí vždy předcházet celá řada vyšetření ve specializovaných centrech, která diagnostikují a rozhodnou, zda je začlenění toho daného žáka vhodné či nikoliv.

Úspěšnost integrace ve školství je dle Slowíka (2007, s. 59) ovlivněna mnoha faktory, kdy mezi zásadní obzvláště patří:

- prostředí školy (bezbariérový přístup, školní klima);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce se školskými zařízeními;
- přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů;
- míra a kvalita speciální podpory (speciální pomůcky, asistence – pedagogická či osobní apod.);
- postoj společnosti ke školské integraci.

Integrační proces sám o sobě souvisí s rozvojem osobnosti, podnětem psychomotorických schopností zdravotně handicapovaných jedinců, aktivizací kompenzačních mechanismů, ale i procesem jejich učení. Integrace je tedy pojmem, který popisuje komplexní jev zahrnující začlenění osobnosti v procesech integrace sociální, kulturní, pedagogické i profesně – právní (Novosad, 2009).

V současných podmínkách základních škol se můžeme setkat se dvěma typy integrace. Oba dva jsou určitým vývojovým předstupněm inkluze. Jedná se integraci individuální a integraci skupinovou. Individuální integrací rozumíme, jak už samotný název napovídá, edukaci žáka – jednotlivce – s postižením nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi svými vrstevníky v běžné základní škole. Skupinovou integrací rozumíme vzdělávání žáka ve třídě nebo skupině s podobným omezením či postižením v běžné škole.

Integraci vnímá Lechta (2010) jako existenci rozdílných podskupin žáků, které vedle sebe fungují paralelně, kdy děti s postižením mohou za jisté podpory navštěvovat běžné školy. Jde tedy o školský systém, ve kterém souběžně probíhá a funguje integrativní a segregované vzdělávání. Pokud nastane případ, že se stane integrace neúspěšnou, může se vrátit dítě do specializovaného zařízení. Oproti tomu principem inkluzivního vzdělávání je jednání v nejlepším zájmu dítěte.

1.2 Inkluze

Kořeny inkluzivních myšlenek sahají daleko do minulosti, ale inkluzivní směřování ovlivňující reálnou situaci v euro-americkém regionu je patrné až v posledních dvou desetiletí. Obzvláště v angloamerickém prostředí tamní školy poskytují řadu alternativních modelů výuky, která je volnější, založená na jakémsi partnerském vztahu mezi učitelem a žákem. V těchto podmínkách funguje přístup založený na prvotním zařazení každého zdravotně znevýhodněného dítěte do běžné školy mezi spolužáky bez ohledu na jeho typ postižení.

Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou užívané od dob konání konference v Salamance v roce 1994. Tato konference dala klíčový impulz k rozvoji inkluzivního vzdělávání a zároveň dala podnět k transformaci škol.

„Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti.“ (The Salamanca Statement, 1994, Art. 2)

Je důležité k inkluzi přistupovat jako k procesu nikoliv jako ke stavu. Je to nekončící proces, v němž se snažíme nacházet optimální podmínky pro uplatnění stěžejních myšlenek inkluze, hlavní je efektivní vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím proudu. Podstatný princip inkluze – zdůrazňování individuálních zvláštností žáka – je praktikován na všech školách, které jsou inkluzivně zaměřeny či orientovány. Bartoňová (2005) chápe inkluzi jako integraci všech žáků do běžné školy a odmítání jakékoliv formy etiketování žáků.

„Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou těchto charakteristik a potřeb.“ (Walterová, 2004, s. 388)

Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, nejlépe ve svých místech bydliště. Každý žák má právo na svou strategii vzdělávacího procesu, která je přizpůsobena jeho schopnostem, talentu, ale i handicapu. Výuka v inkluzivní škole je vedena a směřována tak, aby každý žák, v co možná největší míře využil svůj potenciál a zároveň tak, aby se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost daného žáka je vnímána zejména jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě a k ostatním, nikoliv jako problém nebo dokonce přítěž (Tannenbergerová, 2016).

„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální pro sociální a kognitivní vývoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.“ (Walterová, 2004, s. 389)

V evropských vzdělávacích systémech existují dva vývojové stupně v zavádění inkluze, které se zároveň objevují současně. Za prvé se setkáváme se začleňováním žáků, kteří byli z různých důvodů ze vzdělávacího procesu úplně vyloučeni. Důvodem bylo různé postižení nebo kulturní odlišnost žáka. Ve druhé fázi směřuje inkluze k tomu, aby všichni žáci z jedné lokality navštěvovali stejnou lokální školu. Tím předpokládáme, že se všechny školy strukturálně změní tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly všechny žáky (Hájková, Strnadová, 2010). Obecně lze říci, že koncept integrace je navázaný na pedagogiku speciálních potřeb, proces inkluze je spojený se školou pro všechny – tzv. inkluzivní škole, kde se různorodost pokládá za obohacení samotného vzdělávacího procesu (Lindmeier, 2008).

1.3 Speciální vzdělávací potřeby

Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami rozlišuje *zákon č. 472/2011 Sb.*, který mění znění *zákona č. 561/2004 Sb.*, jako osoby se:

- zdravotním postižením;
- zdravotním znevýhodněním;
- sociálním znevýhodněním;
- patří sem i okruh žáků nadaných i mimořádně nadaných.

Speciální vzdělávací potřeby (dále SVP) dětí, žáků i studentů zajišťují školská poradenská zařízení. Ředitel školy nebo zákonný zástupce, dokonce ani odborný lékař nemůže rozhodnout o zařazení žáka do některé z výše uvedených skupin SVP, ale mohou podnítit příslušné vyšetření ve některém z poradenských zařízeních. Toto školské poradenské zařízení má konečné slovo (Valenta, 2005). Vzdělávací politika v České republice a moderní pedagogika se snaží speciální vzdělávací potřeby zajišťovat a v neposlední řadě vytvářet vzdělávací programy v souladu s těmito potřebami (Průcha, 2009).

Pro tvorbu a realizaci individuálně vzdělávacího plánu, dále jen IVP, se využívají výsledky pedagogicko – psychologické diagnostiky. IVP náleží k pedagogické dokumentaci a slouží k edukaci ale i výchově žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, žáků mimořádně nadaných a dalších žáků, kteří jsou začleňováni do výchovně-vzdělávacího systému (Čábalová, 2011).

Česká republika si v dokumentu nazvaném *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá kniha*) stanovila v oblasti vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také ve vývoji samotného vzdělávacího schématu několik hlavních úkolů:

- zajistit maximální nezávislost rozhodování rodičů všech dětí se SVP o formě jejich edukace při zachování určité kvality všech forem vzdělávání;
- změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu i metody dětem se SVP a zajišťovat pro tyto změny širokou podporu veřejnosti;
- podporovat integraci do běžných škol a dokázat zajistit podmínky pro samotnou integraci;
- zajistit přeměnu zvláštních škol na základní školy se speciálními vzdělávacími potřebami pro žáky se SVP;
- posílit roli poradenských center;
- zajistit edukaci kategorie dětí s těžkým stupněm postižení, která byla v minulých dobách ze vzdělávání vyloučena osvobozením od povinné školní docházky.

V současné době zaznamenáváme posun v legislativních úpravách postavení handicapovaných osob, zejména v posouzení stupně postižení a postavení samotných handicapovaných. Dochází zároveň k nahrazování pojmu postižený jinými termíny, jako např. znevýhodnění člověk, osoba se speciálními potřebami apod.

Legislativa se zaobírá nejen začleňováním podobných osob do společnosti, ale také více přispívá k možnostem uplatnění ve společnosti a nabízí rozmanitou podporu ke zkvalitnění osobního života. Jedinci, jemuž má být poskytnuta podpora, musí být zajištěno rovněž adekvátní prostředí, které tuto speciální potřebu poskytuje. Do jaké míry bude speciální

podpora funkční, závisí nejen na přímé a zároveň úzké spolupráci všech zúčastněných odborníků, jimiž jsou lékaři, psychologové, terapeuti, speciální pedagogové, ale důležitým a zároveň nezbytným článkem je spolupráce s rodiči postiženého dítěte.

1.4 Sociální znevýhodnění

Podle *zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, jsou děti z prostředí ve všech směrech málo podnětného, které přestavují zejména sociálně vyloučené lokality, začleněny mezi děti se sociálním znevýhodněním, mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tento zákon za sociální znevýhodnění považuje:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní nebo ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu.

Nejčastějším problémem ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí již na počátku vstupu do školy je, jak uvádí Pipeková (2006), nedostatečná znalost mateřského jazyka, což je charakteristické pro většinu příslušníků různých etnických skupin a menšin. U těchto skupin neprobíhá edukace v jejich mateřském jazyce, proto zde důležitou roli sehrává práce asistenta pedagoga, jehož přispěním probíhá u dítěte úspěšně proces jeho vzdělávání. Můžeme říci, že spolupráce a zároveň kompetence asistenta pedagoga je jednou z podmínek úspěšnosti tohoto procesu. Následkem rozrůzňování ekonomického statusu obyvatel žije celá řada dětí v České republice v tzv. vyloučených lokalitách a tím je způsob jejich života zcela odlišný od způsobu života vrstevníků v majoritní skupině obyvatel. Společensky nejproblémovější situací se jeví to, jakým způsobem zprostředkovávají dospělí ze sociálně vyloučených lokalit svým dětem hodnoty života právě v této majoritní skupině.

Vyloučené lokality na celém území spojuje vysoká koncentrace osob se ztíženým přístupem ke vzdělávání, stabilnímu a pravidelnému zaměstnání a dlouhodobě odkázaných na státní systém sociálních dávek, který, bohužel, mnohdy zneužívají ve svůj prospěch, a tím s vysokým rizikem sociální exkluze (Kvasnička, 2010).

Pro děti ze sociálně vyloučených lokalit je zásadní, že jejich životní kontext je jiný, než u dítěte společenské majority, že od samého počátku jejich sociální učení a osobnostní růst probíhá v podmínkách významně odlišných od podmínek převažující části dětí stejného věku. Důvodem nepřijetí určitých skupin obyvatel do společnosti bývají, ve velké míře, špatné zkušenosti většinové společnosti s chováním a jednáním některých jedinců ze sociálně vyloučených lokalit, jsou téměř nepřijatelné, patří mezi ně například hlučnost, vymáhání přednosti při jednání, bezostyšné okrádání či prosazování sebe sama na úkor ostatních (Burkovičová, 2016).

Obyvatele sociálně vyloučených lokalit lze považovat raději za většinou zde přechodně žijící obyvatele než za členy jednotné komunity. Reprodukuje se v nich spíše *„kultura chudoby“* (Lewis, 1966) než jakákoliv etnická ideologie. Jedním z typických znaků pro jedince, pro které je příznačné označení *„kultura chudoby“* je, že jsou soustředěni ve vyloučených lokalitách, stranou od majoritní společnosti. Trpí stálým nedostatkem peněz, z důvodu nedostatečně placené práce, mnohdy je zde absence zaměstnání vůbec. Tento deficit financí je nutí k zadlužování. Z těchto skutečností vyplývají jejich postoje – žijí přítomností, nemyslí na budoucnost (Hájková, 2015).

2 Asistent pedagoga

„*Pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je naprosto nezbytná týmová spolupráce. Členy týmů jsou třídní učitel (případně další učitelé, kteří ve třídě vyučují), školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského zařízení, které má dítě v péči, asistent pedagoga, vhodné je přizvat ke spolupráci také rodiče.“* (Uzlová, 2010, s. 49)

Problematika asistentů pedagoga náleží do celé řady témat, která souvisejí se vzděláváním žáků se speciálními potřebami. Tuto problematiku upravují a specifikují některé legislativní předpisy, zejména zákony a s nimi několik provádějících předpisů, resp. vyhlášek. Zásadní a zároveň klíčovou právní normu v této oblasti představuje *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, dále jen *školský zákon*, v platném znění. Problematice asistentů pedagoga a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se přímo věnuje *§ 16*, jehož novelizace je účinná od 1. září 2016.

Primárně tito zaměstnanci pracují se žáky se speciálními potřebami a již zmiňovaný *§ 16 odst. 1* definuje osoby, které do této oblasti patří:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

Ta jsou chápána jako:

„Nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (viz *§ 16 odst. 1 školského zákona*). Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační

náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje žákovi sama škola bez doporučení školského poradenského zařízení, kterým je například pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum a bez nároku na finanční podporu. Podpůrná opatření ve vyšších stupních doporučují odborníci ze zmíněných specializovaných institucí a škola na realizaci těchto podpůrných opatření obdrží finanční prostředky. Podpora žáka asistentem pedagoga patří mezi podpůrná opatření vyššího stupně podpory. Aby mohla škola asistenta pedagoga zaměstnat a získala finanční prostředky na jeho plat, musí zažádat písemně na formuláři vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Kendíková, 2017).

2.1 Rozlišení asistenčních služeb

Kvalitnější vzdělávání značné části žáků se speciálními vzdělávacími potřebami umožňují podpůrné asistenční služby. V současné době jsou v České republice zajišťovány prostřednictvím rozmanitých variant odpovídající specifickým potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

V kompetenci rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR se jedná o **asistenta pedagoga**, což je pedagogický pracovník pracující pod vedením učitele, zajišťující podpůrné služby při vzdělávaní:

1. Pro žáky se zdravotním postižením:

    a) integrované v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách;
    b) s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách k tomuto účelu zřízených.

2. Pro žáky se sociálním znevýhodněním (především **romský asistent**):

    a) přípravných třídách běžných i speciálních škol;
    b) v běžných i speciálních školách.

Další důležitou profesí v inkluzivní škole sehrává – **školní asistent** – jedná se nepedagogického pracovníka, byť je zaměstnancem školy, který sehrává důležitou roli přímo v rodině při spolupráci s rodiči, dále je nápomocný při přípravě na vyučování, s organizací času, úpravě pracovního prostředí, motivací k učení a pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit. V rámci rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí ČR se jedná o **osobního asistenta** – což je pracovník sociální péče nebo pracovník v sociálních službách. Tato služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které dotyčná osoby potřebuje zajistit jak při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu, tak i například při uplatňování práv a obstarávání osobních záležitostí. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, může však působit i na půdě školy.

2.2 Profese asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a status asistenta pedagoga jsou definovány v platné legislativě. Jedná se o *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), v platném znění a *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, v platném znění.

Dalo by se říci, že v současnosti stále jedná o relativně novou profesi, kterou chápeme jako jednu z podpůrných opatření při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (viz *vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*). Metodickou podporu tomuto pracovníkovi by měli zajistit poradenští pracovníci školy (výchovný poradce, speciální psycholog, školní psycholog) a odborníci, kteří pracují v příslušných poradenských zařízeních, což je psychologicko – pedagogická poradna nebo pedagogické centrum. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu.

Ředitel školy zároveň jako zaměstnavatel stanovuje svým asistentům pedagoga náplň práce a zároveň je zařazuje do příslušné platové třídy na základě vykonávaných činností a velikosti pracovního úvazku. Výše úvazku koresponduje s doporučením školského poradenského zařízení konkrétního žáka. Asistent pedagoga musí splňovat určité

kvalifikační předpoklady ve shodě se zákonem o pedagogických pracovnících. Důležité ale zároveň je, aby oplýval i určitými osobnostními dispozicemi. Asistenty pedagogů rozdělujeme podle dosaženého vzdělání na dvě skupiny s poněkud odlišnými náplněmi práce:

1. Asistent pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním mohou vykonávat **přímou pedagogickou činnost** ve třídě.

2. Asistenti pedagoga se středním vzděláním s výučním listem nebo základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga jsou oprávněni vykonávat **pomocné výchovné práce**.

Mezi obecné předpoklady asistenta pedagoga patří:

- plná způsobilost k právním úkonům;
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost;
- bezúhonnost;
- zdravotní způsobilost;
- znalost českého jazyka.

Asistenti pedagoga by měli mít, stejně jako učitelé i poradenští pracovníci, některé základní osobnostní předpoklady. Ty bývají často důležitější než některé kvalifikační předpoklady. Proto se stále častěji stává, že ředitelé škol vyberou raději zatím nekvalifikovaného, ale motivovaného zájemce, který se na pozici asistenta pedagoga hlásí. Kvalifikace je možné navíc lehce doplnit.

Mezi nejdůležitější osobnostní předpoklady asistenta pedagoga patří:

- kladný vztah k dětem;
- empatie;
- komunikativnost;
- spolehlivost;
- trpělivost;
- schopnost spolupráce.

2.3 Specifikace práce asistenta pedagoga

Na základě doporučení speciálně pedagogického centra stanoví konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností daného asistenta pedagoga ředitel školy, kde je požadovaná spolupráce asistenta pedagoga, samozřejmě v souladu se skutečnými potřebami žáka a zároveň dle podmínek ve škole. *„Největším úspěchem asistenta je, pokud zjistí, že je zbytečný.“* (Anderlik, 2014, s.70)

Ohledně stanovení jednotlivých pracovních činnostech a úkonech směrem k žákovi se podílí jak třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, tak i speciální pedagog. Ovšem za předpokladu, že tuto profesi má vlastní škola k dispozici, případně školské poradenské zařízení, tak bezpochybně nemalou měrou přispívá i sám žák. Jedná se tedy zpravidla o týmovou spolupráci.

Asistent má pomáhat dítěti, aby lépe vyhovělo požadavkům běžné školy – rozhodně by neměl být druhým učitelem. Asistent pedagoga vnáší dítěti do školního prostředí minoritní a zároveň pro něj srozumitelnou a lehce uchopitelnou kulturu. Kupříkladu mezi hlavní úkoly romského pedagogického asistenta patří zprostředkování porozumění – což je člověk, který rozumí majoritní kultuře – škole a v potřebné míře rozumí i minoritní skupině – dítěti a jeho rodině. Snaží se tak oběma stranám zjednodušit a zároveň ulehčit obzvláště počátky jejich vzájemné spolupráce.

Mezi hlavní činnosti asistentů pedagogů patří:

- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti;
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci, popř. komunitou, ze které žák pochází;
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- pomoc žákům při výuce a samotné přípravě na ni;
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze;
- při pohybu během vyučování a během akcích pořádaných školou.

Vykonávaná činnost asistenta pedagoga je v mnoha ohledech náročná a můžeme v ní nalézt i některé problematické momenty, které právě souvisejí s prací asistenta pedagoga. Narážejí na ně samotní asistenti, kteří ve školách zastávají tuto funkci, ale i učitelé nebo i vedení školy. S některými problémy se též setkávají zákonní zástupci dítěte, kterému tito pracovníci poskytují podporu.

Jako nerizikovější problémy vnímají asistenti pedagoga následující:

- nejistota a strach ze ztráty pracovního místa;
- nízké finanční ohodnocení jejich práce;
- nejasnosti ve vymezení jejich pracovní pozice a náplně práce;
- nefunkční komunikace mezi asistentem a učitelem;
- absence etického a profesního kodexu;
- malá informovanost asistentů v oblasti dalšího vzdělávání;
- absence metodické podpory.

Role asistenta pedagoga je stále ještě v českém vzdělávacím systému poměrně nová a mnozí pedagogičtí pracovníci se s novými kolegy prozatím nenaučili plně spolupracovat. Přestože asistenti pedagoga postupně dostávají do jejich povědomí a následná spolupráce mezi těmito subjekty se zlepšuje. Na druhou stranu, se stále objevují případy, kdy učitel spolupráce s asistentem spíše zneužívá (opravování písemných prací apod.) a v mnoha ohledech jejich spolupráci řídí. Rozhodně by ale neměl přenášet na asistenta pedagoga svoje kompetence. V žádném případě není vhodné, aby práci asistentů podceňoval, znevažoval, nebo se jí dokonce bránil (Kendíková, 2017).

3 Sociální pedagog

Tato specifická profese vzešla z rozvíjejícího se oboru – sociální pedagogika – což je obor, který se zaměřuje na sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Tento obor se snaží hledat a dále nabízet možnosti, jak efektivně pomoci při utváření optimálního životního způsobu (Kraus, 2008).

V České republice prošla sociální pedagogika složitým vývojem a dosud bohužel neexistuje jednotné vymezení této disciplíny, a to *„ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuita vývoje nebyla nijak porušena“* (Kraus, 2001, s. 117).

Podobnou situací se zabývají i v sousedním Slovensku – jak ostatně poukazuje autorka Bakošová (1994), která vnímá sociální pedagogiku spíše jako vědní disciplínu a označuje ji zároveň jako hraniční vědu mezi pedagogikou a sociologií zkoumající vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou. Sociální pedagogiku pojí s pojmem *„životní pomoc“*. Nicméně však upozorňuje na nepřesné vymezení nejen oboru sociální pedagogika, ale i na nedostatečnou specifikaci a standardizaci samotné profese sociálního pedagoga.

V současné sociální pedagogice jsou definovány a zároveň rozlišovány různé úkoly, před kterými se obor sociální pedagogika mnohdy ocitá. Hlavním úkolem je posílit samostatnost tohoto oboru a obhájit její existenci v rámci vykonávané praxe. Samotnou praxi zajistit kvalifikovanými odborníky a vytvořit tak institucionální podmínky pro vykonávání sociálně-pedagogické práce. Dalším důležitým mezníkem je též vytvořit standardy pro přípravu sociálních pedagogů, rozvíjet teoretickou základnu sociální pedagogiky, upřesnit cíle, obsah a metody tohoto oboru (Bakošová, 2005).

V současnosti některé školy v České republice, obzvláště ty, které vzdělávají více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s odlišným mateřským jazykem nebo s větším počtem žáků sociálně znevýhodněných, zpravidla zaměstnávají také další poradenské pracovníky.

Typ těchto pracovníků je prospěšný zejména pro základní školy. Z tohoto důvodu se doporučuje ředitelům škol, aby zvážili zřízení speciálních funkcí poradce pro žáky cizince, sociálního pedagoga či logopeda. Služeb sociálního pedagoga využijí zejména ty školy, v nichž se vzdělává více sociálně znevýhodněných žáků. Tito kvalifikovaní pracovníci mohou poskytovat poradenský servis nejen žákům, ale i jejich rodinám. Řeší v první řadě individuální problémy žáků a snaží se nalézat řešení jejich obtížných situací. Školám mohou pomoci nalézt finanční zdroje pro různé aktivity školy či financování různých projektů. V neposlední řadě jsou platnými a důležitými články při komunikaci a následné spolupráci s různými institucemi jako například Policie ČR, OSPOD a dalšími odborníky (Kendíková, 2017).

3.1 Legislativní vymezení

Profesi sociálního pedagoga specifikuje *zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*, zařazení profese sociálních pedagogů mezi pedagogické pracovníky bylo stěžejním cílem *„Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice"* deklarovaným při vzniku této asociace v roce 2013. Na základě tohoto zákona může absolvent oboru sociální pedagogika působit jako vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga. Uplatnění sociálních pedagogů v sociální oblasti, přesněji v oblasti sociálních služeb, se řídí *zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách,* na základě, kterého může absolvent oboru sociální pedagogika působit jako sociální pracovník v rámci sociálních služeb. Kraus (2008, In Rozsypalová, 2009) uvádí možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga v rámci České republiky:

- **resort školství, mládeže a tělovýchovy** – v rámci školních klubů a družin, dětských domovů, středisek volného času a domovů dětí a mládeže, v institucích výchovného poradenství, v rámci systému preventivní výchovné péče;
- **resort spravedlnosti** – v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče;
- **resort práce a sociálních věcí** – jako sociální asistent, sociální kurátor;
- **resort vnitra** – v rámci utečeneckých táborů, kriminální prevence;
- **oblast církevních, společenských a neziskových organizací** – v různých institucích péče o mládež, nadacích, humanitárních a charitativních organizacích.

Podobné možnosti uplatnění vidí i Bakošová (1999), která zdůrazňuje spolupráci sociálního pedagoga s rodiči při řešení problémů, ale také úlohu sociálního pedagoga na základních a středních školách v rámci okruhu poradenství a výchovné činnosti. Dále se nabízí možnosti uplatnění na psychiatrických klinikách a rehabilitačních zařízeních.

Z hlediska pracovních činností sociálního pedagoga je rozlišována přímá a nepřímá výchovná práce. K těmto činnostem jsou řazeny – výchovné působení ve volném čase, poradenská činnost, diagnostika a analýza problému, prostředí či krizové situace, reedukace a resocializace (Kraus, 2008). Profese sociálního pedagoga je založená na lidském vztahu a pomoci. Lze tedy konstatovat, že obor sociální pedagogika spadá do oblasti pomáhajících profesí, jejichž cílem je primárně poskytování pomoci druhým – jedinci, či skupině ke zlepšení, vyřešení jeho či jejich nepříjemné krizové situace, ale taktéž pomoc ve smyslu prevence.

V rámci pomáhajících profesí najdeme různé specializované profese od lékařů a záchranářů, přes učitele až po streetworkery. Všechny tyto profese jsou postaveny na určitém teoretickém základě, praktických zkušenostech a mají vymezené své pole působnosti. Stejně tak je to v rámci oboru i profese sociálního pedagoga.

Pole působnosti sociálního pedagoga jsou velmi různorodá a proměnlivá, můžeme tedy jen s obtížností nalézt společného jmenovatele, který by tuto profesi jasně definoval a vymezoval. Nicméně, na základě všech dostupných poznatků a zkušeností lze definovat, že podstatou profese sociálního pedagoga je směřování k integraci a rozvoji druhých.

Mezi dvě hlavní funkce sociálního pedagoga patří:

- **funkce integrační** – zaměřuje se na klienty, kteří se nacházejí v krizových situacích, v psychickém nebo sociálním ohrožení a potřebují odbornou pomoc;
- **funkce rozvojová** – jde především o zajištění optimálních podmínek pro realizaci optimálního životního způsobu a naplnění volného času.

Dalším specifikem profese sociálního pedagoga je skutečnost, že se věnuje práci s různorodou klientelou a v širokém věkovém rozpětí. Profesi sociálního pedagoga lze charakterizovat jako komplex odborných interdisciplinárních znalostí spojených s realizací určitých preventivních, intervenčních a výchovných činností, které kladou důraz na etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga a na jeho přirozenou autoritu (Procházka, 2012).

Sociální pedagog je odborník, který je jak teoreticky, tak i prakticky připravený formou vysokoškolského studia v oboru pedagogika – filozofického, pedagogického nebo sociálního zaměření. Na některých vysokých školách je studentům předkládán přímo obor sociální pedagogika. Je zejména odborníkem, jehož kompetence spočívají v pomoci hlavně dětem a mládeži, ale i dospělým a rodičům v jejich podpoře v situacích, ve kterých je třeba se vyrovnat s nedostatečnou socializací. Též je nápomocen hledat možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství (Laca, 2011).

Profesí sociálního pedagoga se zabývá také *Mezinárodní asociace sociálních pedagogů* (dále jen AIEJI), která vymezuje profesi sociálního pedagoga jako profesi velmi dynamickou, neustále se měnící. Podle AIEJI by si měl sociální pedagog osvojit vědomosti a získat informace z různých vědních oborů, především humanitních a sociálních disciplín. Jako je vývojová a sociální psychologie, etika, antropologie, kulturní sociologie, sociologie.

Neméně důležité, a v této profesi potřebné, jsou vědomosti z dalších disciplín, jakými jsou například administrativa, management, komunikace, ale též sociální politika. Dle AIEJI probíhá práce sociálního pedagoga v přímém kontaktu s klienty po delší časové období.

Proto by měla být práce sociálního pedagoga co nejkomplexnější a základním bodem by mělo být vybudování stabilního, a hlavně otevřeného vztahu pracovník – klient. Ideálním výsledkem působení činnosti sociálního pedagoga, ke kterému by měl v rámci svých aktivit směřovat, je jedinec, který se s pomocí vlastního rozumu, vědomostí a dovedností dokáže prosadit a angažovat ve společnosti, ve které žije (*The profession of Social Education in Europe*, 2006).

3.2 Kompetence sociálního pedagoga

Kompetence je vymezována jako *„relativně cílový stav ve vývoji pracovní způsobilosti a kvalifikace pracovníka. Vyjadřuje fakt, že daný pracovník je na svém místě. To bývá podmíněno především úrovní obsahových, subjektivně podmíněných stránek jeho kvalifikace a vázáno na konkrétní podmínky pracovního zařazení v daném podniku.“* (Pauknerová, 2006, s.165).

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha a kol., 2009) je pojem **kompetence** definován jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven daný pracovník tak, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Pojem profesní kompetence sociálního pedagoga pojímá celou škálu podmínek a předpokladů pro jejich uplatnění v praxi. Můžeme ho chápat též jako popis jeho profesní kvality, která je podstatným předpokladem respektu k této profesi. Nejčastěji sem řadíme znalosti, dovednosti, ale i postoje a zkušenosti, které vždy uplatňuje sociální pedagog při své činnosti (Procházka, 2012).

Kompetencemi sociálního pedagoga se zabývala ve své bakalářské práci i autorka Voráčová (2007). V rámci své bakalářské práce, alespoň dle mého názoru, vhodně sestavila jakýsi model kompetencí sociálního pedagoga na základě analýzy výsledků svého výzkumného šetření týkajícího se profese sociálního pedagoga. Jmenované šetření bylo uskutečněno se vzorkem studentů sociální pedagogiky a příbuzných oborů, pracovníků sociálního sektoru, školství, zdravotnictví a dalších.

Profesní kompetence sociálního pedagoga (Voráčová, 2007, s. 67):

- **personální** (osobnostní) – usilovat o svůj další rozvoj, odhadovat své možnosti a dispozice, stanovovat si přiměřené cíle, rozvíjet své kladné vlastnosti a být ke své práci motivován;
- **sociální** – projevovat dostatek empatie, tolerance a otevřenosti ke klientům;
- **komunikativní** – vyjadřovat se přiměřeně k účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných, na všeobecná i přiměřená odborná témata;

- **edukační** (sebe – edukační) – umět uplatnit své znalosti v praxi, kriticky myslet a hodnotit, poskytnout supervizi;
- **poradenské** – umět diagnostikovat a řešit problémy, poskytovat rady, působit důvěryhodně;
- **organizační** – umět pracovat v týmu, reálně plánovat a řídit své učení a pracovní činnost, řešit samostatně běžné pracovní i mimopracovní problémy;
- **technické** – umět pracovat s informacemi a využívat prostředky informačních a komunikačních technologií.

Z dostupných informací lze tedy shrnout určité resumé a to, že pro sociálního pedagoga jsou důležité nejen teoretické znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, práva i sociální politiky, ale měl by se také orientovat v aktuálních společenských problémech a aktivně se zapojovat do jejich řešení. Měl by být schopen umět zdařile výchovně působit na své klienty, zapojovat kreativitu, aktivně a zodpovědně přistupovat ke své práci. Z hlediska osobnostních vlastností sociálního pedagoga je důležitá zejména empatie, otevřenost a důvěryhodnost. Základním stavebním kamenem jeho práce je, jako ve všech pomáhajících profesích, navázání vztahu s klientem a úspěšná spolupráce a komunikace. V rámci kompetencí sociálního pedagoga je také zdůrazňována schopnost intervence.

Vymezení kompetencí sociálního pedagoga se doposud nachází spíše v rovině teoretické než praktické. Snahou odborné společnosti je snaha vytvořit jakýsi univerzální katalog nejvýznamnějších kompetencí sociálního pedagoga, a tím i blíže specifikovat jeho činnost a profesi.

3.3 Specifikace práce sociálního pedagoga ve škole

Dnešní doba a různé projevy chování dětí a mládeže nejen na základních, ale i středních školách vyžadují působení i jiných odborníků, než jsou učitelé různých předmětů. Činnost výchovných poradců, metodiků prevence a psychologů mnohdy zastávají pedagogové při svém pedagogickém úvazku.

Nejjednodušším způsobem, jak tyto odborníky získat, je snaha o přeškolení těchto pedagogů z důvodu dosažení vyšší odborné úrovně. Ti jsou však mnohdy zaneprázdněni svými povinnostmi a přípravami na vyučování, proto se tato snaha víceméně setkává s neúspěchem. Právě z tohoto důvodu se apeluje po zařazení ještě jiných odborníků, jako jsou právě sociální pedagogové (Bakošová, 2008).

Jedním z profesních nástrojů sociálního pedagoga se stává také sociálně – edukační poradenství, které zapadá do mozaiky širokospektrálního komplexu odborných služeb sociálního pedagoga. Vystupuje tedy v roli výchovného a kariérového poradce (Határ, 2010). Sociálního pedagoga řadíme do komplexu pomáhajících profesí. Díky svým znalostem, zručnostem a kompetencím je schopný pracovat se skupinami běžné populace i se skupinami sociálně okrajovými, znevýhodněnými a ohroženými. Jeho práce souvisí s profesí učitele, psychologa, psychoterapeuta (Laca, 2011). Nutnost rozšiřovat profesi sociálního pedagoga na školách vznikla zejména po roce 1989, kdy se ve velké míře začaly objevovat specifické sociálně patologické jevy ve společnosti (Hroncová a kol. 2015).

Sociální pedagog by měl fungovat jako spojka mezi žákem, rodinou a školou. Měl by být ochotný řešit problém, se kterým se žák na něho obrátí. Důležité tedy je, získat si důvěru žáka. Sociální pedagog by měl aktivně komunikovat s rodiči, být s nimi ve spojení a působit preventivně, snažit se problémům předcházet. V praxi používá sociální pedagog širokou škálu metod. Mezi nejzákladnější metody sociálně – nevýchovné činnosti podle Krause (2008) řadíme rozhovor, metodu organizace (pedagogizace) prostředí.

Dalšími metodami jsou práce se skupinou, situační metoda, inscenační metoda, režimová metoda, animace a metoda mediace. Je důležité, aby byl sociální pedagog erudovaným odborníkem, který na základě získaného vzdělání a v neposlední řadě i praxe, vybere v souladu s výchovným cílem a v daném prostředí vhodnou metodu nebo dokonce celou řadu metod (Sobková a kol. 2015).

Velmi diskutovaným tématem problematiky určení rolí sociálních pedagogů na základních školách se zabývalo i několik odborníků v rámci celorepublikové aktivity ***„Týden pro inkluzi“***, která se svým obsahem zaměřila na rozvoj kompetencí budoucích učitelů v rámci přípravy na vzdělávání v tzv. „*inkluzivní škole“*. Součástí této akce byla celá řada přednášek a workshopů zkušených pedagogů a odborníků z praxe, kteří mají praktické zkušenosti s inkluzivním vzděláváním a zaváděním podpůrných opatření. Z těchto přednášek lze usuzovat, že se role i náplň sociálních pedagogů liší podle toho, v jaké lokalitě se jejich základní škola nachází, jaká je skladba žáků, kteří do školy docházejí a s jakými problémy se potýkají.

Dle pedagožky Šimerové (přednáška, 2018) se sociální pedagog působící ve škole s vyšším procentem romských žáků denně setkává s odlišnostmi jiné kultury ale i jazykovou bariérou. Dále uvedla, že je tedy nezbytné, aby tento pedagog znal jisté zvyklosti romské kultury včetně daného jazyka a zároveň by se ovšem měl snažit dětem z tohoto etnika usnadnit pohyb po samotné škole, protože mnohdy tyto děti neznají pojmy jako schodiště, chodba, třída apod. (mají mnohdy velmi slabou slovní zásobu). Též se zabývala ve svém projevu povinnou školní docházkou, kdy tito žáci začínají výuku zpravidla nepřipraveni, pokud během předškolní přípravy nespolupracují s nějakým nízkoprahovým centrem, tak potom je jejich připravenost na školní prostředí nulová.

Dalším atributem, který přednášející (Šimerová, 2018) uvedla je, že samotná spolupráce s rodinou romských žáků je zpravidla problémová, protože děti přichází z málo podnětného prostředí, dokonce lze tvrdit až z patologického prostředí výchovy. Na druhou stranu ale zmínila, že romské dítě je obvykle vystaveno prostředí, kde se běžně pohybují lichváři, prostitutky, drogoví dealeři a další pro dítě jako takové nevhodná individua.

Dále pozornost věnovala romským rodinám obecně, které mají nízký ekonomický status, nízkou motivaci k práci, využívají, v mnohých případech i zneužívají zavedený systém dávek, který není dle platné legislativy nijak zvlášť motivující právě pro zmíněná etnika. Dále se zaobírala vzorcem chování, které je dítě nuceno přijímat za své a musí se jim přizpůsobit (bere je jako běžnou věc). Uvedla na příkladu jedné ze škol,

kde má takovýto žák často problémy přizpůsobit se marginální skupině, nenosí pomůcky, nezúčastňuje se školních akcí, přestože romské dítě, které nemá ve škole excelentní prospěch, je často sebevědomější, perfektně spolupracuje s pedagogy a bývá velmi výtvarně nadané.

Naopak podle sociálního pedagoga Paroubkové (přednáška, 2018), která působí na základní škole, kterou ve větší míře navštěvují právě žáci ze sociálně slabších rodin. Dle sdělených informací od přednášející (Paroubková) lze konstatovat, že její náplň práce se mírně odlišuje od kolegyně Šimerové, řeší spíše otázky finanční pomoci sociálně slabým žákům, jako je například příspěvek na stravování ve školní jídelně, zajištění možnosti účasti těchto dětí na různých školních akcích.

Jako názorný příklad z praxe uvedla svou domovskou školu, kterou se jí podařilo zapojit do projektu *„Společně to zvládneme“*. Detailně popisuje, že tento projekt vznikl z důvodu podpory vzdělávání žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí a snahy snížit jejich školní neúspěšnost. Tento projekt je financovaný z fondů EU.

Dle Paroubkové (2018) lze okruh působnosti na škole vymezit do tří základních rolí:

- **role preventivní** – tvorba a realizace preventivních programů, prevence rizikového chování, pomoc žáků ohrožených rizikovým chování a ohroženým sociálním vyloučením, organizace schůzek;
- **role diagnostická** – analýza a diagnostika prostředí a klimatu třídy a školy;
- **role poradenská a podpůrná** – aktivity okamžité intervence, řešení konfliktů na půdě školy, řešení aktuálních témat, poradenství směrem k žákům, rodičům i pedagogům, podpora žáků ze sociálně slabých rodin nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výše uvedených zkušeností a závěrů od přednášejících, ověřených přímo v praxi, lze usuzovat, že působení sociálního pedagoga má na školách rozhodně své opodstatnění a profese sociálního pedagoga má ve školách své místo. Pokud tedy se sociální pedagog bude důsledně, systematicky, a hlavně včas věnovat těm, u kterých vznikne jen malý náznak

nějakého problému, může svým jednáním zmírnit nebo dokonce zamezit vzniku problému daleko většímu, který by mohl vyvrcholit i v pozdějším věku.

Pro žáka je mnohdy snadnější hledat řešení s člověkem tzv. *„nestranným“*, než ventilovat své problémy u učitele, který ho zároveň vyučuje. Měl by mít tak pocit, že v případě jakýchkoliv nesnází je tam schopný člověk, který se věnuje pouze jemu a nemusí řešit další povinnosti týkající se školní výuky. Některé školy nabízejí možnost konzultace se školním psychologem. Pravdou ovšem je, že žáci se svěřením problému školnímu psychologovi váhají, velmi často se obávají určité negativní reakce a následného posměchu svých vrstevníků.

Sociální pedagogiku můžeme též chápat jako vědeckou disciplínu, která se zabývá výchovou v různých sociálních prostředích. Z toho vyplývá, že profese sociálního pedagoga zahrnuje širokou škálu oblastí, kde může být uplatněna a praktikována. Ve školství se jedná např. o školní poradenská zařízení, školská metodická a vzdělávací zařízení, předškolní zařízení, centra výchovné psychologické prevence, pedagogicko –psychologické poradny a mnoho dalších (Švec, 2002).

4 Sociální začleňování

V současné době je v České republice ale i v zemích Evropské unie uplatňováno několik přístupů k podpoře začleňování sociálně znevýhodněných jedinců a skupin. Sociální začlenění, což je výsledný stav procesu integrace, se týká všech oblastí života, nejen sociálně vyloučených, ale i oblasti vzdělávání (Švec, 2010).

Strategie sociálního začleňování je podle Navrátila (2003) spojená s inkluzí menšin do společnosti, existují dvě základní pojetí inkluzivní politiky: *„První usiluje o vytvoření rovných podmínek pro naplnění individuálních práv ve sféře vzdělání, zaměstnání, bydlení apod.“* (Navrátil, 2003, s. 28). Velká pozornost je věnována také odstranění diskriminace. *„Druhý typ inkluzivní strategie se snaží reformovat celou společenskou strukturu tak, aby všechny skupiny měly stejný přístup k moci.“* (Navrátil, 2003, s. 28).

Důležitou roli během procesu začleňování sehrává fakt, jaká forma je zvolena, respektive její následná integrace. Jedná se o varianty dvou základních forem. Tou první je individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy základní (ale i mateřské a střední) školy, druhou skupinová integrace, o které hovoříme, pokud je dítě zařazeno do speciální třídy ve škole.

Individuální zařazení znamená plnohodnotné zařazení dítěte do přirozeného sociálního prostředí většinové společnosti. Tato forma je náročná na odborné vedení s využitím prostředků speciálně pedagogické opory. V případě využití skupinové integrace je ve třídě zachováno speciálně pedagogické vedení, působí zde speciální pedagog (Müller, 2001).

Samotný proces integrace souvisí nejen s rozvojem osobnosti, podníceným jejích psychomotorických schopností, ale i s procesem učení. To znamená, že integrace charakterizuje komplexní jev zahrnující integraci osobnosti v oblasti sociální, kulturní, pedagogické a zároveň profesně právní (Novosad, 2009).

4.1 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště jsou součástí podpůrných poradenských služeb ve školství. Podpůrný poradenský systém funguje na školách v České republice již od šedesátých let 20. století, kdy na školách začal zastávat funkci výchovný poradce. Postupem času, v devadesátých letech 20. století, přibyl, k tomuto spíše kariérovému poradci, školní psycholog – zpočátku bez konkrétní legislativní opory. V souvislosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je doplnili školní speciální pedagogové. Díky záměru školské politiky předcházet sociálně nežádoucím jevům, začali ve školách působit školní metodici prevence (Kucharská a kol., 2013).

Poradenské služby školy se v souladu s novelou *vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, zaměřují zejména na:

- poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP;
- prevenci školní neúspěšnosti;
- podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z kulturně odlišného prostředí;
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi;
- předcházení všem formám rizikového chování včetně šikany a diskriminace;
- spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci;
- spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

Některé české školy, které vzdělávají více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáky s odlišným mateřským jazykem, další skupinou jsou žáci sociálně znevýhodnění, zaměstnávají nebo spolupracují také s externími odborníky. Jsou jimi například poradci pro cizince, sociální pracovníci nebo logopedi (Kendíková, 2017).
„Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který je podsystémem školské soustavy. Jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině.“ (Vítková, 2004, s. 22)

V současné době poradenská zařízení rozdělujeme na:

1. **Psychologicko-pedagogické poradny** (dále jen PPP), jsou organizovány tak, aby jejich působnost a bezplatné poradenství byly zastoupeny ve všech krajích České republiky. PPP existují ve státních, soukromých, ale i církevních formách. Činnost PPP spočívá hlavně v přímé práci s dětmi, žáky a studenty, a to formou individuální anebo skupinové. Poradenské služby jsou poskytovány ambulantní formou či docházením přímo do škol. Odborný tým pracovníků tvoří speciální pedagogové, sociální pracovníci a psychologové (Bartoňová a Vítková, 2007).

2. **Speciálně pedagogická centra (**dále SPC), byla zřízena z důvodu optimalizace a dostupnosti péče o děti s postižením, původně bylo toto zařízení zřízeno při škole a jen výjimečně bylo zřizováno samostatně. SPC fungují při speciálních školách pro děti, žáky a studenty s různým postižením jak zdravotním, tak například s různými vadami řeči či autismem. Svojí činností a působností doplňují služby PPP a klienty jsou i jednotlivci s těžkým zdravotním postižením, kteří nemohou navštěvovat běžnou školu (Michalík, 2013). Hlavní náplní je připravovat žáka s postižením na školu a zajistit mu speciální vzdělávací potřeby s přihlédnutím k lékařskému posudku daného klienta. Pro školy zajišťují metodickou podporu a dále pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce poskytují poradenskou činnost. Tým SPC tvoří v jeho základu speciální pedagog s odpovídající specializací, psycholog a v neposlední řadě i sociální pracovník (Bartoňová a Vítková, 2007).

4.2 Specializovaná poradenská zařízení

Dalšími institucemi, které poskytují poradenské služby školám, ačkoliv nejsou ve svých činnostech vymezeny *vyhláškou č. 72/2005 Sb.*, jsou **střediska výchovné péče.** Cílem jejich činnosti je zmírňovat nebo přímo odstraňovat příčiny či důsledky již rozvinutých poruch chování a tím předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování a jevů v sociálním vývoji žáků. Bohužel ne všechny školy a rodiče k problémům a poruch chování přistupují kompetentně (Kucharská a kol., 2014).

Činnost středisek je specifikována v *zákoně č. 109/2002 Sb.*, ve znění pozdějších předpisů. Obecně by se dalo říci, že střediska výchovné péče poskytují poradenské služby pedagogickým pracovníkům a jiným odborným pracovníkům v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež (Bartoňová, 2007).

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků vznikl na základě nařízení MŠMT v roce 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a Institutem pedagogicko – psychologického poradenství. Tato poměrně nově vzniklá instituce řeší otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Zabývá se nejen poskytováním poradenských služeb ve školách, ale také například tvorbou rámcových vzdělávacích programů a pomáhá školám s tvorbou vlastních výukových programů a s jejich samotným zaváděním do výuky (www.nuv.cz).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumného šetření

Obsahem teoretické části této bakalářské práce bylo obecné vymezení profese sociálního pedagoga a asistenta pedagoga, a to především ve vztahu k jeho kompetencím a oblastem uplatnění v rámci práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jednotně označované za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části jsem se zaobírala přiblížením metodologie výzkumu, který zahrnoval: výzkumný cíl, druh výzkumu a zvolené metody a kritéria jejího výběru. Dále jsem se zaměřila na zmapování aktuálních problémů, se kterými se oslovení informanti výzkumu v rámci svého profesního zařazení potýkají, a tak zachytila reálné zkušenosti pro následné použití v praxi (přehledy pokládaných otázek v přílohách č.1, 2 a 3).

5.1 Cíle výzkumného šetření

Při zamyšlení se nad rolí asistenta pedagoga a sociálního pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání mi vyplynulo několik úhlů pohledů na danou problematiku a s ní související řada výzkumných otázek. Cíle šetření jsem si vymezila takto: popsat názory dotazovaných asistentů pedagoga a sociálních pedagogů, kteří zároveň zhodnotí svůj přínos v procesu inkluzivního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jako hlavní cíl šetření jsem si stanovila zhodnotit názory informantů na přínos obou profesí v edukačním procesu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména na základní škole a zformulovat doporučení pro praxi přípravy oborů profesí v kontextu posílení kompetencí orientovaných na podporu dětí ze sociokulturně odlišného prostředí.

5.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k stanoveným cílům výzkumného šetření bylo nutné stanovit také výzkumné otázky.

Formulace hlavní výzkumné otázky:
„Jak vnímají asistenti pedagoga a sociální pedagogové svůj přínos pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“? (Otázky pro obě profese viz. Příloha č. 1, 2, 3)

Formulace dílčích výzkumných otázek:
Jaké kompetence by měl mít asistent pedagoga a sociální pedagog?
Jak vnímají žáci a rodiče přítomnost těchto profesí ve škole?

5.3 Kvalitativní výzkumné šetření

Stanovenou problematiku jsem se rozhodla řešit způsobem **kvalitativního výzkumného šetření.** Výhodou kvalitativního výzkumu je podrobnější popis situace a zároveň možnost modifikovat otázky během samotného výzkumu. Další výhodou je těsnější a více osobní kontakt výzkumníka s účastníky výzkumu v jejich přirozeném prostředí. Jako nevýhodu bych zmínila problematické zobecnění výsledků a dodržení objektivnosti během interpretace výsledků (Hendl, 2016).

Mezi nejvíce užívané metody sběru dat v kvalitativním výzkumu patří pozorování a rozhovor. Pro mou práci jsem zvolila **rozhovor** (Gavora, 2000), protože chci pracovat s autentickými odpověďmi a bezprostředními reakcemi. Daný rozhovor může být strukturovaný, kdy si tazatel předem připraví přesný sled otázek nebo naopak nestrukturovaný, kdy může mít předem připravenou pouze jednu otázku a následný průběh rozhovoru se vyvíjí podle situace, a další možností je rozhovor polostrukturovaný, což je vlastně kompromis mezi oběma typy. Pro moje výzkumné šetření, stejně tak podle autorů Švaříček a Šeďová (2007), jsem vybrala metodu **polostrukturovaného rozhovoru**, což znamená, že jsem si předem připravila schéma základních otázek vycházejících ze stanovených výzkumných otázek a ze studia odborné literatury, tak, aby byl správně pokryt zájem celého výzkumného šetření.

Polostrukturované rozhory vyžadují náročnější technickou přípravu, kde se vytváří určité schéma, které je pro dané tazatele závazné. Takto vytvořený nástin obvykle specifikuje

okruhy otázek, které budou účastníkům pokládány. Během rozhovoru lze zaměňovat pořadí a podle potřeby žádat i doplnění k jednotlivým odpovědím tak, aby byla otázka jednoznačně zodpovězena a mohla být taktéž správně vyhodnocena (Miovský, 2006).

Dotazovaným informantům byly kladeny předem připravené otevřené otázky, na které odpovídali dle svého uvážení a měli možnost tak volně vyjádřit svůj vlastní názor. Takto získané informace z provedených rozhovorů jsem vyhodnotila a následně provedla jejich analýzu. Otázky byly formulovány do několika oblastí (vzdělání, spolupráce s pedagogy a rodiči, podpůrná opatření apod.). Interpretace takto získaných výsledků a následných závěrů byla zaměřena na zachycení zkušeností informantů s problémy, se kterými jsou v rámci svého profesního zařazení konfrontováni.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr oslovených účastníků šetření byl záměrný. Důraz byl kladen zejména na to, aby každý z oslovených asistentů pedagoga pracoval na jiném pracovišti, a tak získaná výsledná data mi umožnila co nejobjektivnější porovnání podmínek na různých školách v odlišných městech. U výběru sociálních pedagogů jsem toto kritérium řešit nemusela, protože sociální pedagogové nefungují na základních školách v hojné míře a zároveň na každé škole působí vždy pouze jeden.

Dotazovanými informanty byli:

První asistent pedagoga (dále informant uváděn již jen jako „A“) je žena, pracuje na základní škole v malém městě. Asistenci poskytuje tři roky v rámci částečného úvazku žákovi s poruchou autistického centra, dále žákovi s diagnostikovaným ADD a zároveň pomáhá s učením několika žákům s lehkou formou znevýhodnění – poruchy soustředění, pozornosti apod.

Druhý asistent pedagoga (dále informant uváděn již jen jako „B“) je žena, působí na základní škole ve středně velkém městě. Asistenci poskytuje dva roky v rámci plného pracovního úvazku žákovi s lehkým mentálním postižením a zároveň pomáhá ve třídě žákovi se specifickou poruchou učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, vyšší unavitelnost, obtíže v soustředění, výkyvy v učení.

První sociální pedagog (dále informant uváděn již jen jako „C“) je žena, která tři roky působí na základní škole s velkým počtem žáků na spádovém sídlišti v krajském městě v rámci částečného úvazku.

Druhý sociální pedagog (dále informant uváděn již jen jako „D“) je žena působící na základní škole pouze s prvním stupněm, ale v krajském městě. Současně na této škole funguje již deset let jako asistent pedagoga, poslední dva roky na částečný úvazek jako sociální pedagog.

5.5 Analýza získaných dat

Etické aspekty výzkumného šetření byly zajištěny pomocí informovaného souhlasu s nahráváním a poskytnutím absolutní anonymity při publikování výsledků. Získané odpovědi od již zmíněných účastníků šetření byly pořízeny nahráním na diktafon pro zachycení autentičnosti a přesnosti výpovědí (Miovský, 2006), kdy délka jednotlivých rozhovorů nepřesáhla 50 minut. Po ukončení daného rozhovoru byly ještě jednou odpovědi zkonzultovány s daným informantem a následně byly přepsány do formátu MS Word. Přepis rozhovorů se mimo jiné považuje za jednu z technik zajištění spolehlivosti v kritériích kvality výzkumu (Švaříček a Šeďová, 2007).

Pro vyhodnocení získaných dat jsem využila metodu otevřeného kódování, jakožto analytické techniky zakotvené teorie (Švaříček a Šeďová, 2007). V daných rozhovorech jsem potom hledala proslovy, které mají určitý obsah a smysl, a následně je v souvislosti s mým záměrem nazvala – tzn. opatřila kódem. (Švaříček a Šeďová, 2007). Využila jsem metodu „*papír a tužka*“ (Švaříček a Šeďová, 2007), kdy jsem kódy vpisovala přímo do přepsaného textu s podbarveným odlišením předělů jednotlivých úryvků rozhovorů. Na základě zvolené techniky otevřeného kódování jsem tak mohla obdržená data analyzovat postupným tříděním a přiřazením analogických údajů, včetně následující kategorizace. Postupně jsem přiřazovala vlastní kódy dle získaných dat z výzkumných otázek a zároveň s procesem kódování jsem si vytvářela i seznamy kódů. Tyto kódy podle významu jsem v rámci analýzy dat sloučila do jednotlivých dominantních kategorií, které se během práce rozkryly (Švaříček a Šeďová, 2007).

5.6 Limity výzkumu

Protože se jedná o kvalitativní výzkum, tak zjištěná data, která vyplynula ze zpracování, není možné zcela klást do obecné roviny výzkumu a jsou validní pouze pro takto koncipovanou studii mnou navržené hlavní výzkumné otázky. Na druhé straně uvádím, že může být tato metoda kvalitativního výzkumu ovlivněna i subjektivitou (Švaříček a Šeďová, 2007). Dále musím konstatovat, že ač přes dosavadní nabyté vědomosti a získané informace nejen v rámci studia VŠ a též mnou vynaloženou snahou co nejlépe daný výzkum provést, je dalším limitem dozajista má nezkušenost s prováděním rozhovorů takto pojaté problematiky. Posledním limitem, který shledávám je, že se mi nepodařilo provést rozhovory s dětmi ze sociokulturně odlišného prostředí z důvodu neposkytnutí udělení souhlasu zákonných zástupců (rodičů), ač jsem se o to opakovaně pokoušela.

5.7 Analýza výsledků výzkumu

Provedená analýza výsledků výzkumu prezentuje jednotlivé výsledky šetření výzkumu, které jsou na základě otevřeného kódovaní staženy do tematických celků. V rámci rozboru rozhovorů jsem určila šest dominantních kategorií, které lze bez pochyby považovat za příkladnou charakterizaci mnou navržené hlavní výzkumné otázky včetně těch dílčích (viz kapitola II, 5.2).

Zjištěné dominantní kategorie jsou:

Kategorie 1: Odborné činnosti, priority a úvazek

Kategorie 2: Motivace k práci

Kategorie 3: Spolupráce s rodiči, pedagogy a institucemi

Kategorie 4: Připravenost a vybavenost škol

Kategorie 5: Kompetence asistenta pedagoga

Kategorie 6: Význam sociálního pedagoga ve škole

V rámci provedeného šetření bylo informanty zmíněno nemnoho totožných pojmů, respektive velice podobných, které jsem determinovala jako stěžejní pro analýzu v rámci otevřeného kódování. Dále jsem dedikovala definici daného pojmu, jenž jsem doplnila adekvátními komentáři z realizovaných rozhovorů.

6 Výsledky výzkumu

6.1 Interpretace rozhovorů

Kategorie 1: ODBORNÉ ČINNOSTI, PRIORITY, ÚVAZEK

Otázka: ***Jaké je vaše dosažené vzdělání, délka praxe?***

Oslovení informanti jsou všichni odborně vzděláni v daném oboru, respektive dva z nich (C a D) mají akademické vzdělání (C - Mgr., D – Bc.), zbylí mají středoškolské vzdělání s nadstavbovými programy včetně speciálních kurzů. Co se týče délky praxe, tak v průměru mají všichni min. 3 roky s tím, že většina z nich uvádí, že se na danou pozici postupně propracovali, ostatně to konkrétně uvádí informant C: *„ …5 let jsem pracovala v komerční sféře na pozici vedoucí tréninkové skupiny, kde jsem měla na starosti rozvoj komunikačních a prodejních dovedností pracovníků. Nyní 6. rokem pracuji jako lektor výchovně vzdělávacích programů, jezdím po základních a středních školách a vedu besedy na témata související s rizikovým chováním v dospívání (anorexie a bulimie, bezpečnost na internetu, pohlavně přenosná onemocnění, rizika závislostí apod.). Poslední 3 roky pracuji na částečný úvazek jako sociální pedagog na ZŠ...“*.

Otázka: ***Co ve své práci považujete za prioritní, co je pro Vás v práci tou nejdůležitější činností?***

Na tuto otázku dotázaní odpověděli téměř shodně, všichni považují za prioritu spolupráci s učiteli, individuální přístup a flexibilitu k danému žákovi, dále zajímavou individuální přípravu včetně zvýraznění důležitého učiva a též osobitý přístup, což uvádí informant C *„ …seznamovat žáky s riziky, vtipně a zajímavě vzdělávat, pokud dojde k rizikům pokusit se najít pomoc nebo řešení...“* nebo B *„ …chodíme do knihovny, půjčujeme knihy, které po přečtení prezentujeme před třídou…“*.

Otázka: ***Jak velký je váš pracovní úvazek? (úplný, částečný apod.)***

Většina informantů má částečný úvazek pohybující se od 0,4 až do 1,0 který je i v rámci roku pohyblivý dle potřeb což uvádí informant D *„ …úvazek se v průběhu let měnil, pracovala jsem 10 let jako AP pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí,*

kde úvazek byl od 0,6 až 1,0 (dle přidělených financí), poslední 2 roky také pracuji na 0,5 úvazku jako sociální pedagog…" Plný pracovní úvazek má pouze informant B.

Otázka: ***Myslíte si, že je Váš úvazek přiměřený činnostem a úkolům, které musíte v jeho rámci zvládat? Lze stanovené úkoly časově stihnout?***

Kromě informanta B, který má ovšem plný úvazek, jsou ostatní nuceni se připravovat doma ve svém volnu, protože prostě v rámci daného úvazku na to nemají čas a mnohdy ani prostor, kde by se mohli v klidu připravit na další výuku, materiály nevyjímaje. Ostatně to konkrétně dokládá informant A: *„ …pokud jde o činnost s dětmi, tak spíše ano, ale co se týče příprav a např. hledání podkladů pro výuku, tak musím sáhnout do doby, kdy již v práci nejsem…".*

Kategorie 2: MOTIVACE K PRÁCI

Otázka: ***Zvládáte všechny činnosti – uvedené v náplni, které jsou třeba k úspěšné integraci žáka? Pokud ne, kolik času byste potřebovala navíc.***

V této otázce se informanti rozchází a to zejména proto, že se projevuje různý počet těchto profesí na konkrétní škole a též hraje svou roli i velikost daného zařízení, což lze doložit na vyjádření informanta C *„..na naší škole je ještě speciální pedagog, dva školní psychologové, školní asistent a několik asistentů pedagoga, takže společně zvládneme…"* naopak na menší škole nebo při menším počtu takto koncipovaných profesí je situace diametrálně jiná, což lze opět dokumentovat na příkladu informanta D *„ …vzhledem k tomu, že dětí, které by potřebovaly pravidelnou podporu, je v naší škole cca jedna pětina, nyní zdaleka nestíháme účinně pomoci všem…"* Zbylí informanti uvádí podobné, respektive téměř shodné rozdíly mezi sebou. Na položenou otázku k času, tzn. o kolik by potřebovali daní informanti více, se shodli na 1-2 hodinách výuky navíc oproti normálu.

Otázka: ***Vykonáváte některé činnosti nad rámec svých povinností v průběhu běžné pracovní doby nebo i po pracovní době? Jaké? Proč?***

Zde se informanti shodují, že všichni vykonávají nějakou další činnost nad rámec svých povinností a většina v tom nevidí zásadní problém, ba naopak cílí těmito dalšími aktivitami na rozvoj dětí, což lze uvést konkrétně u informanta D *„ …ano, vykonávám, protože jsme*

malá škola a všichni dělají něco navíc, já například vedu školní knihovnu, připravuji děti na recitační soutěž, starám se o projekt „Čtení pomáhá“ apod…“.

Otázka: ***Co vás motivuje ve Vaší práci nejvíce?***

V této otázce se opět informanti shodují, až názorně všichni uvádí spokojenost, pokud se jimi vynaložené úsilí mění ve výsledky a jako bonus uvádí spokojené dítě s radostným zevnějškem, což vidí jako hlavní motivaci v jejich úsilí, že to, co dělají, má smysl. Ostatně jeden příklad za všechny od informanta C *„…rozzářená dětská tvář, fungující třídní kolektiv…“.*

Kategorie 3: SPOLUPRÁCE S RODIČI, PEDAGOGY A INSTITUCEMI

Otázka: ***Řešíte během své praxe nějaké problémy (výchovné, kázeňské, adaptační apod.)?***

Zde kromě informanta A, který uvádí, že *„…víceméně ne, občas se objeví, jen nedůslednost při výuce...“*, tak ostatní dotázání se shodují, že je to jejich běžná denní praxe, což lze dokumentovat na vyjádření informanta C „*...ano, všechny zde uvedené, nové děti ve třídě, děti jiné národnosti nehovořící česky, děti s výchovnými obtížemi, nezvladatelné, vyrušující, záškoláky, rodiče nezvládající výchovu…“.*

Otázka: ***Charakterizujte, jak je Vaše práce ovlivněna vztahy s učiteli a rodiči.***

K této otázce se informanti dle svých zkušeností vyjadřují velice pozitivně zejména ve vztahu k učiteli, kterého vnímají jako nedílnou součást inkluze, viz informant A *„...vztah mezi pedagogem a asistentem je z mého pohledu nejdůležitější na celé inkluzi, pokud si asistent a pedagog nesednou, jde tato práce velice těžce...“*. Na druhé straně ve vztahu s rodiči taková vzájemná symbióza až tak nepanuje, ostatně to dokládá informant C ve svém vyjádření „*...rodiče se často brání kontaktu se mnou a myslí si, že jim chci „ublížit“, já se jim ale snažím pomoci, nabízím dětem obědy, pomoc se sháněním práce pro rodiče, pomoc s výběrem trávení volného času, pomoc s výchovnými obtížemi. …rodiče se pak sami diví, že schůzka nebyla kárání jejich přístupu, ale nabídka nových metod a pohledů...“*, ale lze konstatovat, že všichni rodiče nemají stejný přístup viz informant D *„…s rodiči je někdy těžká spolupráce, ale naštěstí těch „problémových“ je minimum…“.*

Otázka: ***Spolupracujete pravidelně s odborným poradenským zařízením? V čem spolupráce spočívá?***

Zde je to přesně polovina, kdy informanti A a C nespolupracují, buď vůbec (A) nebo jen částečně (C) *„… já sama ne, jsem u toho, když máme nějakého nově diagnostikovaného žáka (např. poruchy učení, ADHD apod) a pokoušíme se vymyslet vhodné metody práce, ale samotnou činnost pak vykonává speciální pedagog…“*, a druhá polovina informantů spolupracuje, kdy informant B pravidelně *„…spolupracuji pravidelně s poradenským zařízením, na škole máme i školní psycholožku, problémy řešíme ihned...“* a informant D příležitostně *„…ano, příležitostně, většinou jde o administrativu spojenou s žáky, kteří jsou v péči některého ŠPZ, případně o konzultaci konkrétních problémů u těchto žáků...“*.

Kategorie 4: PŘIPRAVENOST A VYBAVENOST ŠKOL

Otázka: ***Jaké jsou ve škole podmínky pro realizaci integrace (spolupráce učitelů, vedení, chování ostatních žáků)?***

U této otázky se projevuje rozpolcenost vnímání asistenta pedagoga na daných institucích, kde na jedné ze škol informant D vnímá integraci pozitivně *„...myslím, že naše škola je pro integraci ideální…“*, na jiné škole je to přesný opak – viz vyjádření informanta A *„…co se týče vedení, tam je to komplikovanější (jako asistenti nechodíme na porady, informace se dozvídáme od pedagogů, ale ne vždy všechny).* Obecně lze říci, že po delší době přítomnosti této profese se postupně vzniklé problémy řeší, což ostatně dokládá informant B *„…nastoupila jsem na druhý stupeň a musím říci, že někteří učitelé měli problém pochopit inkluzi ve školství, zřejmě jim vadila i má přítomnost ve výuce, ovšem časem se vyvstalé problémy postupně vyřešili…“* a u informanta C se vše již uvedené prolíná v praxi *„…naše škola je podle mě typická integrací…“*.

Otázka: ***Jsou ve škole dostatečné podmínky pro integraci? (technické vybavení, stavební úpravy, pomůcky…) Co by bylo třeba změnit? Co funguje dobře.***

Všichni informanti se shodují, že stávající podmínky jsou více než dostatečné, nicméně uvádějí, že je stále co zlepšovat viz informant A *„…podmínky – spíše ano, ale vždy jde něco*

vylepšit…“, ale hlavně ve vztahu k handicapovaným dětem, kde ne každé školské zařízení počítá, respektive je vybaveno bezbariérovými přístupy apod., což konkrétně uvádí např. informant C *„…nemáme žádného žáka fyzicky postiženého tak, že by jsme museli dělat stavební úpravy... máme žáka slepého, hluchého, ale všichni chodí samostatně, ovšem v případě rozšiřování počtu dětí se zdravotním postižením by byl nutný bezbariérový přístup, výtahy atd.*

Kategorie 5: KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA (informant A a B)

Otázka: ***Má žák, se kterým pracujete, k dispozici osobního asistenta nebo dobrovolníka? Zasahuje do Vaší náplně práce?***

Ani jeden z informantů nemá k dispozici osobního asistenta či dobrovolníka, tudíž jim nezasahuje do pracovní náplně.

Otázka: ***Co se děje v případě, že onemocníte? Existuje možnost zástupu?***

Oba informanti shodně odpověděli, že v případě jejich nemoci je nemá kdo zastoupit, respektive obě funkce zastupuje pedagog v dané třídě, což není podle vyjádření jak informanta A i B ideální (musí potom vše dohánět…).

Otázka: ***Poskytuje škola rodičům žáka se SVP konzultační hodiny? Účastníte se jich i Vy?***

Ano oba informanti A i B se účastní konzultačních hodin a velice kvitují, že tak mohou být v kontaktu s rodiči daného dítěte.

Otázka: ***Jakou formou a jak často komunikujete s rodiči Vy sama?***

U této otázky každý z oslovených informantů preferuje jiný systém komunikace s rodiči, kdy informant B uvádí, že *„…s rodiči komunikuji pravidelně, máme zavedené notýsky, kam každý den zapisuji úkoly a vzkazy pro rodiče…“* a též záleží na daných rodičích, především jejich přístupu viz vyjádření informanta A *„...rodiče jednoho z dětí osobně, 1 x do týdne, u druhého dítěte, rodiče kontaktuji telefonicky, tam častá osobní návštěva neprobíhá…“*.

Otázka: ***Čeho se nejčastěji rozhovory týkají, jaké problémy nejčastěji s rodiči řešíte?***

Zde informant A uvádí, že převažují spíše otázky ohledně přístupu či chování daného dítěte *„…nejvíce chování, pokroku, či poklesu snažení…“*, naopak informant B se zaměřuje na výsledky ve škole *„…řešíme většinou záležitosti ohledně učiva…“*.

Otázka: ***Jakou užíváte metodickou podporu? Máte nějaké svoje osvědčené metody, které Vám pomáhají jak v práci, tak i samotnému žákovi se SVP a které by mohli využít i ostatní asistenti v praxi?***

Na tuto otázku se oba informanti A i B v hlavních atributech shodli, že neexistuje obecná platforma metod, jak dítě s SVP směřovat, což uvádí konkrétně informant B *„…osvědčené metody? každé dítě je jiné, s jinou poruchou, na každého platí něco jiného, nelze zaškatulkovat…“* a doplňují, dát mu, pokud možno co nejvíce ze sebe samotného viz odpověď informanta A *„…chovat se k dítěti tak, jak kdyby bylo, „naše“…“*.

Kategorie 6: VÝZNAM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE (informant C a D)

Otázka: ***Jaká je Vaše náplň práce?***

Oba informanti velice obšírně popisují svou náplň práce, která obsahuje množství povinností a aktivit, které se vzájemně prolínají. Pro dokreslení uvádím pouze některé z nich, které shodně použili jak informant C i D *„… pomoc dětem ze sociálně slabého prostředí při adaptaci na školní prostředí, komunikace s rodiči, sledování a podpora dětí z ohrožených rodin (nefunkční rodiny), spolupráce s NZDM (konzultace náplně učiva, domácí přípravy, někdy využíván jako prostředník pro komunikaci s rodinou či komunitou), individuální práce s dětmi ohroženými školním neúspěchem (dle potřeby a po konzultaci s učitelem), zprávy o dětech vedených na OSPOD, podklady pro schůzky s rodiči…“* a mnohé další.

Otázka: ***S jakými sociálně patologickými jevy se u žáků setkáváte a které se vyskytují nejčastěji?***

Zde se opět naplno projevují faktory místa, velikosti školy i stupně ZŠ, kde daný sociální pedagog působí, ostatně to dokazuje vyjádření informanta D, který působí na I. stupni ZŠ, kde tyto rizikové faktory jsou spíše výjimečné *„…vzhledem k tomu, že jsme škola, která má*

jen první stupeň, nejsou sociálně patologické jevy tak časté, ale řešili jsme už drobné krádeže, agresivní chování vůči spolužákům, podezření na šikanu, kouření, stížnosti občanů na nevhodné chování žáků mimo školu, skryté záškoláctví apod…“, opak je u informanta C působícího na vyšším stupni a větší škole, kde míra sociálně patologických jevů se již projevuje v plné míře *„…alkohol, drogy, kouření, záškoláctví, závislost na PC, hrubost, sebepoškozování a mnohé jiné…“*.

Otázka: ***Jakou formou komunikujete se žáky, rodiči apod.?***

Oba informanti C i D obdobně odpověděli, že *„…s žáky komunikují přímo v hodinách, s rodiči po telefonu, případně si je zvou osobně na schůzku…“*.

Otázka: ***Jak vidí žáci Vaši profesi, a myslíte si, že najde tato profese uplatnění na trhu práce a bude zapsána v katalogu prací?***

Ani jeden z oslovených informantů C a D nemá přímou zpětnou vazbu od žáků, viz informant D *„…nedokážu odpovědět, jak vidí žáci moji profesi…“* nebo i vyjádření informanta C *„…doufám, že jsem přínosem pro žáky i učitele...“* Naopak oba si přejí, aby tato funkce byla co nejdříve zapsána v katalogu prací viz vyjádření informanta C *„…doufám, že bude brzy zapsána…“* nebo D *„…uvítala bych to…“*.

Otázka: ***Co považujete za nejdůležitější v práci sociálního pedagoga ve škole?***

K této otázce oba informanti přistupují velice specificky, kdy informant D odpovídá, že *„…možná to bude znít jako fráze, ale všechno, co dělám, mi připadá stejně důležité, protože vše spolu úzce souvisí…“* a informant C uvádí, že *„…komunikace s učiteli, přístup k žákům, přehled v diagnostice a řešení rizikových způsobů chování, přehled v administrativě-OSPOD, PPP, umisťování dítěte do diagnostických zařízení, rodinné právo, svěřování dítěte do péče...“*.

Otázka: ***Měl by sociální pedagog fungovat běžně na českých školách a proč?***

Oba oslovení informanti C i D vidí nutnost implementace profese sociálního pedagoga jako běžnou až rutinní funkci na každé škole a doplňují to svými postoji k této otázce, kdy informant D odpovídá, že *„…ano, myslím, že by se sociální pedagog měl stát běžnou součástí škol, zejména vzhledem k tomu, že narůstá počet dětí z různě nefunkčních rodin*

a s tím přibývají i jejich problémy ve škole...“ a informant C doplňuje o své vyjádření, že *„ ...rozhodně, učitel by měl učit a odborník se věnovat rizikovému chování, sledovat děti, zvát rodiče apod….“*.

6.2 Shrnutí a diskuze

Z provedeného výzkumného šetření, které bylo provedeno pomocí metody otevřeného kódování vzešlo šest dominantních kategorií. Výsledky, respektive rozkódování odpovědí z jednotlivých kategorií poukázali nejen na současný stav obou profesí (asistent pedagoga, dále jen AP a sociální pedagog, dále jen SP) v záměrně vybraných (protikladných) lokalitách jako byly (malé a středně velké město, krajské město a spádová škola aglomerace velkého sídliště), ale také osobitě vypovídají, s čím se tato povolání AP a SP denně potýkají.

Jsem přesvědčena, že metoda otevřeného kódování byla tou správnou cestou, jak se dostat k potřebným informacím, protože otevřenost a upřímnost oslovených informantů, respektive jejich odpovědí zcela naplnili můj záměr této bakalářské práce, především její výzkumné otázky *(„Jak vnímají asistenti pedagoga a sociální pedagogové svůj přínos pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“?*), ale také její cíl *(„Prokázat přínos obou profesí v edukačním procesu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména na základní škole a zformulovat doporučení pro praxi přípravy oborů profesí na podporu dětí ze sociokulturně odlišného prostředí“*).

Na druhé straně, musím bohužel konstatovat, že se mi nepodařilo provést rozhovory s dětmi, kterým je poskytována asistence pedagoga, z důvodu nesouhlasu zákonných zástupců (rodičů) daných dětí se SVP. A tak musím uvést, že dedikované výsledky sice poukazují na dané problémy implementace těchto profesí, ale jsem přesvědčena, že právě autentičnost a bezprostřednost odpovědí dětí se SVP by dozajista přispěla, respektive ještě více upřesnila celé výzkumné šetření. Přesto, dle zjištěných výsledků jednotlivých kategorií lze zachytit a charakterizovat jaké problémy se ve vztahu sociální pedagog, asistent pedagoga a dítě (případně rodiče) objevují v daných školských zařízeních. Konkrétně tedy podle stanovených kategorií jsem dospěla k tomuto shrnutí, diskuzi:

Kategorie 1: ODBORNÉ ČINNOSTI, PRIORITY, ÚVAZEK

Oslovení informanti jsou všichni odborně vzděláni v daném oboru a praxi mají v průměru min. 3 roky, takže se jedná o pracovníky s kvalifikací. Za prioritu své práce považují zejména spolupráci s učiteli, individuální přístup a flexibilitu k danému žákovi. I přes již uvedenou odbornou kvalifikaci většina informantů má pouze částečný úvazek, což dokazuje, že ředitelé škol nemají dostatek financí, jak zaplatit tyto profese. Je třeba ale uvést, že i přes pouze částečné úvazky většina informantů je nucena se připravovat doma ve svém volnu, protože v rámci daného úvazku se plně věnují žákům (asistent pedagoga) a dění ve škole mnohdy napříč všemi třídami (sociální pedagog) a to i o přestávkách.

Kategorie 2: MOTIVACE K PRÁCI

Zjištěné výsledky v této kategorii poukazují na fakt, že velikost daného školního zařízení včetně lokality má zásadní vliv nejen na počet těchto pracovníků, ale také na postoj ostatních pedagogických pracovníků k nim samotným, což se samozřejmě odráží i na spolupráci a komunikaci. Dále se projevila skutečnost, že je více než na místě se zaobírat časovou náročností příprav včetně hodinových dotací přítomnosti těchto profesí (AP a SP), a to v rozsahu min 1–2 hodin navíc. Na druhé straně je ale třeba uvést, že mnohdy AP a SP vykonávají nějakou další činnost nad rámec svých povinností, ale většina v tom nevidí zásadní problém, ba naopak cílí těmito dalšími aktivitami na rozvoj dětí a jejich informovanost o dění kolem sebe.

Kategorie 3: SPOLUPRÁCE S RODIČI, PEDAGOGY A INSTITUCEMI

Co se týče spolupráce, tak u výkonu AP a SP narážíme na problém nedostatečné komunikace s rodiči a jejich nedůsledností až liknavostí při přípravě daných dětí na vyučování, problémů vyvstalých ve škole mezi žáky nevyjímaje včetně jejich ochoty k vyřešení těchto problémů. Na druhé straně lze konstatovat, že fungující spolupráce, až na malé výjimky, je více než příkladná, kdy AP, SP ve spolupráci s pedagogem mají stejný cíl – tzn. jak dítě s SVP nejlépe začlenit do kolektivu a dění ve škole. Dále je třeba uvést, že pokud je dobře nastavena spolupráce se specializovaným poradenským zařízením, tak přispívá dalšími vhodnými doporučeními k integraci dítěte.

Kategorie 4: PŘIPRAVENOST A VYBAVENOST ŠKOL

V této kategorii se opět naplno projevuje rozdílnost ve vybavení a přístupu vedení daných škol k problematice integrace žáků se SVP, nicméně stávající podmínky, kde daní informanti v současné době působí, tak jsou dostatečné, nicméně uvádějí, že je stále co zlepšovat. Ovšem samotnou kapitolou je vybavení škol především ve vztahu k handicapovaným dětem, kde ne každé školské zařízení počítá, respektive je vybaveno bezbariérovými přístupy. Nedostatek je také ve vybavení speciálními pomůckami jako jsou např. speciálně upravené učebnice apod. což samozřejmě odráží zatím stále přetrvávající poddimenzovaný rozpočet financí dané školy (nedostatečně legislativně ošetřeno).

Kategorie 5 a 6: KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA (informant A a B) a VÝZNAM SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE (informant C a D)

Pro větší vypovídající hodnotu jsem spojila diskuzi k výsledkům obou kategorií dohromady, ač ve výsledcích či daných otázkách figurují odděleně. Vidím v tom logickou spojitost a též možnost tak jedinečného porovnání obou profesí AP a SP.

Dle zjištěných výsledků nelze plnohodnotně přenést kompetence AP i SP na jiného pedagogického pracovníka, což může být v dlouhodobé absenci AP a SP (nemoc apod.) velkým problémem, protože obě profese mají svá specifika a nemůže je vykonávat každý. Dále z této kategorie vyplynulo, že ani jeden z oslovených informantů nemá svého zástupce v době nepřítomnosti. Z dalších témat, které byly obsahem této kategorie byla možnost účasti na konzultačních hodinách AP a SP, ve kterých tak mohou s rodiči vše podrobně rozebrat a osvětlit, jednoduše řečeno: *„ …osobní kontakt ničím nenahradíš…“*. Komunikace na této bázi se děje dle vyjádření oslovených informantů vcelku pravidelně (AP), kdy se řeší prospěch, pokroky ve výuce a samotná úspěšnost, popřípadě další náměty na zlepšení. Naopak u SP (což se děje podle potřeby) při vystání určitého problému ze strany žáka, potažmo školy (problematické chování, drogy, alkohol, šikana apod.). Veškeré uvedené činnosti jak AP, tak SP nelze napasovat pouze do obecné roviny platné metodiky, protože každé dítě je jiné a na každého platí něco jiného, nelze ho nějak „zaškatulkovat“. Mnohdy AP a SP jsou nuceni improvizovat a jednat intuitivně.

Závěr

Bakalářskou práci na zadané téma „*Role sociálního pedagoga a asistenta pedagoga při integraci žáků (dětí) ze sociokulturně odlišného prostředí“* jsem zpracovala s cílem obecně vymezit profese sociálního pedagoga a asistenta pedagoga, a to především ve vztahu k jeho kompetencím a oblastem uplatnění v rámci práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Teoretická část byla zaměřena zejména na popsání standardů a činností sociálních pedagogů a asistentů pedagogů, kteří jsou nápomocni při řešení každodenních problémů dětí a žáků nejen ve škole, ale i při adaptaci na nové prostředí. Dále jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku *„Jak vnímají asistenti pedagoga a sociální pedagogové svůj přínos pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“?* a též doplňující otázky pro asistenta pedagoga (viz. Příloha č.2) a otázky pro sociálního pedagoga (viz. Příloha č.3).

V praktické části jsem se zaobírala provedením kvalitativního šetření pomocí metody otevřeného kódování založeným na zpracování výstupů z provedených rozhovorů ze školských zařízení, kde byli osloveni jak reálně působící sociální pedagogové, tak i asistenti pedagoga. Těmto osloveným informantům byly položeny předem připravené otázky včetně doplňujících. Nepodařilo se ovšem ale uskutečnit provedení rozhovorů s dětmi ze sociálně – kulturně odlišného prostředí z důvodu neposkytnutí udělení souhlasu zákonných zástupců (rodičů).

Z provedené analýzy uskutečněných rozhovorů, respektive odpovědí, vyplynuly podstatné závěry, že profese asistenta pedagoga je na základních školách ve velké míře využívaná, protože se tyto školy zapojily do tzv. inkluzivního vzdělávání a pojaly tuto funkci velmi zodpovědně. Přestože se objevují velmi dobré výsledky v začleňování dětí se SVP do běžného vzdělávacího procesu, chybí přesné legislativní vymezení kompetencí. V současné době ponechává ředitelům škol spíše určitou míru vlastního pojetí, které však musí být praktikováno v souladu s doporučením poradenských zařízení a smysluplně vůči potřebám jednotlivých žáků.

Dále lze na základě výsledků rozhovorů konstatovat, že profese asistenta pedagoga jednoznačně naráží na nedostatečné finanční ohodnocení jejich velmi významné práce v procesu začleňování a v neposlední řadě i na nedostatečnou výši nastavení výše úvazku. Nicméně si důležitost své profese všichni dotázání informanti plně uvědomují a vykonávají jí podle svého nejlepšího přesvědčení, mnohdy i na úkor části svého volného času, který tráví přípravou na danou výuku.

Co se týče profese sociálního pedagoga, tak dle provedené analýzy odpovědí od oslovených informantů vzešlo, že dle současné legislativy tato profese není uvedena v katalogu prací, a tudíž ředitelé škol jsou nuceni řešit jejich financování prostřednictvím grantů. Což se odráží i ve faktu, že daná profese sociálního pedagoga je prozatím velmi málo rozšířená nejen v odborných kruzích, ale také v povědomí široké veřejnosti. Dále se prokázalo, že se stejně jako u profese asistenta pedagoga potýká s nedostatečnou hodinovou dotací a většinu vzdělávacích a informativních programů vytváří ve svém volném času mimo školské zařízení.

Z dalších výsledků se ukazuje, že velká část náplně práce koresponduje s náplní práce školního metodika prevence (tzn. prevence rizikového chování apod.) a je dost možné, že z hlediska těchto skutečností ředitelé škol nemají tak potřebu obsazovat místo právě sociálním pedagogem. Dále výzkum prokázal, že si tak zmíněné vedení škol dostatečně neuvědomuje, že sociální pedagog nepůsobí na dané škole pouze jako preventista, ale také mnohdy zajišťuje finanční prostředky na různé projekty školy a je tak právě nezbytným článkem při začleňování dítěte z odlišného sociokulturního prostředí.

Ze zjištěných dat provedených pomocí kvalitativního šetření od jednotlivých oslovených informantů jsem došla k závěru, že sociální pedagogové a asistenti pedagoga jsou naprosto nezbytným a nepostradatelným článkem samotné integrace – respektive inkluze, a tudíž tato bakalářská práce prokázala přínos obou profesí v edukačním procesu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména na základní škole. Prezentované výsledky prokazují, že cíle této bakalářské práce včetně obecného vymezení profese sociálního pedagoga a asistenta pedagoga byly splněny, včetně doporučení pro praxi i přes fakt, že se mi nepodařilo uskutečnit rozhovory s dětmi ze sociokulturně odlišného prostředí.

Doporučení pro praxi

Následná doporučení pro praxi vycházejí z teoretických zjištění a zejména pak z výsledků provedeného výzkumu kvalitativního šetření, respektive ze závěrů, ke kterým jsem dospěla v rámci vypracování této bakalářské práce. Vzhledem rozšířenosti zkoumané problematiky směřuji následující doporučení k těmto atributům, které by podle mých nabytých zkušeností a analýzy odpovědí od oslovených informantů měly jednotlivé profese zastávat:

Sociální pedagog:

- měl by být expertem na sociální prostředí dané školské organizace;
- by měl vykonávat sociální šetření;
- by měl zabezpečovat sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů;
- by měl poskytovat sociálně právní poradenství;
- měl by být nápomocen u poskytování krizové pomoci;
- měl by zabezpečovat primární prevenci;
- být osobou, které žáci důvěřují, svěřují se jí se svými problémy a respektují ji;
- měl by utvářet interakce nejen mezi žákem a pedagogem, ale také v širší rovině školy;
- měl by zabezpečovat informovanost rodičů uskutečňovanou např. prostřednictvím zasílání informačních materiálů rodinám týkajících se edukačního a výchovného procesu jejich dětí;
- měl by se pokusit realizovat dny otevřených dveří, při nichž si rodiče mohou vyzkoušet některé aktivity svých dětí;
- měl by se pokusit realizovat neformální společenská setkání a další aktivity, které mohou výrazným způsobem podnítit a prohloubit zájem ze strany rodičů o výchovně vzdělávací proces jejich dětí;
- měl být schopen přispět a zapojit se do spolupráce s odborníky jako jsou výchovní poradci, metodici prevence a školní psycholog;
- by měl být schopen minimalizovat či zcela potlačit důsledky negativních jevů, které se ve spojení se školním prostředím mohou objevit.

Asistent pedagoga:

- by měl znát veškeré informace o své profesi před nastoupením do zaměstnání;
- by si měl zjistit co nejvíce informací ohledně žáka s SVP, kterému má asistovat;
- by se měl s třídním učitelem žáka i popřípadě s jeho ostatními pedagogy domluvit na vzájemné spolupráci a stanovit si ihned na začátku pravidla;
- by se měl domluvit na spolupráci i s rodiči žáka s SVP;
- by měl podporovat pedagoga v procesu vzdělávání žáků s SVP;
- by měl být brán za spolutvůrce výuky či za účastníka vzdělávacího procesu;
- by měl pomáhat nejen při zvládání učiva danému žákovi, ale být nápomocen i při adaptaci do kolektivu jeho spolužáků;
- by měl pomáhat danému dítěti s SVP při vyučování, a to v rozsahu jeho přiznaných podpůrných opatření;
- by měl být přítomen i o přestávkách, kdy se dostává se všemi nejvíce do styku;
- by měl zaujímat roli vychovatele žáka i ostatních žáků ve třídě;
- být osobou, které žáci důvěřují, svěřují se jí se svými problémy a respektují ji;
- být autoritou, ale zároveň jakýmsi prostředníkem mezi žákem s SVP a pedagogem;
- by měl ostatní spolužáky vést k toleranci a pochopení žáka a jeho specifických potřeb;
- by se měl zúčastnit také třídních hodin i třídnických hodin s žáky;
- by měl zvládat náročné situace a umět je i adekvátně řešit;
- by si měl najít ve svém volném času dostatek prostoru k odpočinku;
- má právo na spolupráci s pracovníky pedagogicko – psychologického poradenského centra;
- by se měl přiklánět k inkluzivnímu vzdělávání.

Seznam literatury a ostatní zdroje

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi.* Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako študijný obor.* In Přadka, M. Aktuální problémy sociální pedagogiky: sborník příspěvků ze semináře konaného dne 17.2.1998. Brno: Paido, 1999.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc.* Bratislava: FF UK, 1994. ISBN 80-223-0851-X.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Úvod do študia sociálnem pedagogiky.* In Bakošová, Z. (ed.) et al. Sociálná pedagogika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc.* Bratislava: Public promotion, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-87182-15-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.* Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-158-4.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016. ISBN: 978-80-7464-812-0.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN: 978-80-247-2993-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxe.* Nitra: PF UKF Nitra, 2010. ISBN: 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2015. ISBN 978-80-557-0957-4.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KVASNIČKA, Radim. *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska.* Ostrava: Agentura pro sociální začleňování, 2010.

KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0497-8.

LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika.* Brno: Institut mezioborových studií, 2011. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

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

LINDMEIER, Christian. *Inklusive Bildung als Menschenrecht.* In Sonderpädagogische Förderung heute, 2008, č. 4, s. 354-374.

LEWIS, Oscar. *The Culture of Powerty*. In Scientific American, 1966. sv. 215, č. 4, s. 19-25.

MICHALÍK, Jan. *Speciálně pedagogické centrum.* 2. rozš. a dopl. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN: 978-80-244-3487-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1706-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*, 2. vydání. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7315-004-2.

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

SOBKOVÁ, Petra, ÖBRINK HOBZOVÁ, Milena a POSPÍŠILOVÁ, Helena. *Sociální pedagogika a její metody.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4885-5.

ŠIMÍKOVÁ, Ivana a VAŠEČKA, Imrich. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-7364-009-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Jakub. *Příručka pro sociální integraci.* Praha: Úřad vlády ČR, 2009. ISBN 978-80-7440-014-8.

ŠVEC, Vlastimil. *Vzdělávací a vědecko-výzkumná dimenze sociální pedagogiky.* In Sborník příspěvků, Sociální pedagogika jako obor vysokoškolského studia. Brno: IMS, 2002. ISBN 80-902936-1-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí.* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 2005. Práce, mzdy, pojištění.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozš. A přeprac. Vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-071-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2. díl.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Elektronické zdroje:

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Novela č. 82/2015 Sb*. [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit. 23.11.2018]. Dostupné na: www.msmt.cz/dokumenty-3/konsolidovany-text-skolskeho-zakona-a-doprovodny-material

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit. 23.11.2018]. Dostupná na: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: MŠMT: *Zákon č. 108/2006 Sb. - o sociálních službách.* [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit.16.12.2018]. Dostupný na: https://www.mpsv.cz/files/clanky/31234/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1._10._2017.pdf

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: MŠMT: *Zákon č. 198/2009 Sb., tzv. antidiskriminační zákon*. [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit.14.11.2018]. Dostupné na: www.mvcr.cz/soubor/sb058-09-pdf.aspx

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: MŠMT: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).* [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit. 10.10.2018]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: MŠMT: *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.* [online]. MŠMT, © 2013–2019 [cit. 10.10.2018]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1

ČESKO. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NUV: *O nás* [online]. NUV, © 2011–2019 [cit. 23.11.2018]. Dostupný na: http://www.nuv.cz/vse-o-nuv

ČESKO. SPOLEČNĚ TO ZVLÁDNEME. Projekt *Společně to zvládneme – efektivní podpora a spolupráce ve škole*. [online]. Realizátor projektu Dětské centrum Jihočeského kraje o.p.s. [cit.23.10.2018]. Informace dostupné na: https://www.spolecnetozvladneme.cz/o-projektu.html

HÁJKOVÁ, Eva. *Existuje kultura chudoby a jaké jsou perspektivy jejího vývoje?* Deník referendum [online]. 2015, [cit. 10.11.2018]. Dostupné na: http://denikreferendum.cz/clanek/19463-existuje-kultura-chudoby-a-jake-jsou-perspektivy-jejiho-vyvoje

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL EDUCATORS. AIEJI: *The profession of Social Education in Europe* [online]. 2011, 73. [cit. 13.11.2018]. Dostupné na: http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf

NADACE OPEN SOCIETY FUND. OSF: *The Salamanca Statement, Art. 2.* [online]. OSF, PRAHA,1994 [cit.7.11.2018]. Překlad dostupný na: http://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/

ROZSYPALOVÁ, Hana. *Profesní kompetence sociálního pedagoga.* Zlín, 2009. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Soňa Vávrová [online]. Dostupné na: http://hdl.handle.net/10563/9171

VORÁČOVÁ, Lenka. *Koncepce profilu sociálního pedagoga.* Brno, 2007. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Jiří Němec [online]. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/ohtip/KONCEPCE_PROFILU_SOCIALNIHO_PEDAGOGA.pdf

Přednášky:

PAROUBKOVÁ, Alena. *Sociální pedagog na základní škole – přednáška.* České Budějovice: PF JU, 22.10.2018 (v rámci bloku přednášek „Týden pro inkluzi“).

ŠIMEROVÁ, Kateřina. *Specifika dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ve vztahu ke školní úspěšnosti – workshop.* České Budějovice: PF JU, 22.10.2018 (v rámci bloku přednášek „Týden pro inkluzi“).

Přílohy

Příloha č. 1: Otázky pro obě profese

1. Jaké je vaše dosažené vzdělání, délka praxe?
2. Co ve své práci považujete za prioritní, co je pro Vás v práci tou nejdůležitější činností?
3. Jak velký je váš pracovní úvazek? (úplný, částečný apod.)
4. Myslíte si, že je Váš úvazek přiměřený činnostem a úkolům, které musíte v jeho rámci zvládat? Lze stanovené úkoly časově stihnout?
5. Zvládáte všechny činnosti – uvedené v náplni, které jsou třeba k úspěšné integraci žáka? Pokud ne, kolik času byste potřebovala navíc.
6. Vykonáváte některé činnosti nad rámec svých povinností v průběhu běžné pracovní doby nebo i po pracovní době? Jaké? Proč?
7. Co vás motivuje ve Vaší práci nejvíce?
8. Řešíte během své praxe nějaké problémy (výchovné, kázeňské, adaptační,)?
9. Charakterizujte, jak je Vaše práce ovlivněna vztahy s učiteli a rodiči.
10. Spolupracujete pravidelně s odborným poradenským zařízením? V čem spolupráce spočívá?
11. Jaké jsou ve škole podmínky pro realizaci integrace (spolupráce učitelů, vedení, chování ostatních žáků)?
12. Jsou ve škole dostatečné podmínky pro integraci? (technické vybavení, stavební úpravy, pomůcky…) Co by bylo třeba změnit? Co funguje dobře.

Příloha č. 2: Doplňující otázky pro asistenta pedagoga

1. Má žák, se kterým pracujete, k dispozici osobního asistenta nebo dobrovolníka? Zasahuje do Vaší náplně práce?
2. Co se děje v případě, že onemocníte? Existuje možnost zástupu?
3. Poskytuje škola rodičům žáka se SVP konzultační hodiny? Účastníte se jich i Vy?
4. Jakou formou a jak často komunikujete s rodiči Vy sama?
5. Čeho se nejčastěji rozhovory týkají, jaké problémy nejčastěji s rodiči řešíte?
6. Jakou užíváte metodickou podporu? Máte nějaké svoje osvědčené metody, které Vám pomáhají jak v práci, tak i samotnému žákovi se SVP a které by mohli využít i ostatní asistenti v praxi?

Příloha č. 3: Doplňující otázky pro sociálního pedagoga

1. Jaká je Vaše náplň práce?
2. S jakými sociálně patologickými jevy se u žáků setkáváte a které se vyskytují nejčastěji?
3. Jakou formou komunikujete se žáky, rodiči apod.?
4. Jak vidí žáci Vaši profesi, a myslíte si, že najde tato profese uplatnění na trhu práce a bude zapsána v katalogu prací?
5. Co považujete za nejdůležitější v práci sociálního pedagoga ve škole?
6. Měl by sociální pedagog fungovat běžně na českých školách a proč?