

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Kompetence asistentů pedagoga při vzdělávání
žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na
základních školách v regionu Cheb**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Rozlílková

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph. D.

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Cheb, 23. března 2014

.....

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou děkuji PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph. D., vedoucímu mé diplomové práce, za obětavost, odbornou pomoc, cenné rady a připomínky k mé práci.

Dále chci poděkovat všem, kteří mi prostřednictvím interview poskytli cenné informace a své názory pro vypracování praktické části diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH SE STRATEGIÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI ..	8
1.1 TRENDY SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	8
1.2 INTEGRACE A INKLUZE	9
1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INTEGRATIVNÍHO A INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	13
2.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	13
2.2 FORMY SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	14
2.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	15
3 ASPEKTY DETERMINUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	17
3.1 FAKTORY ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE	17
3.2 KOOPERACE JAKO PROSTŘEDEK TVORBY INKLUZE	18
3.3 PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY	19
3.4 METODICKÁ POMOC PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ PŘI INKLUZI	20
3.5 PODÍL RODIČŮ NA INTEGRACI SVÉHO DÍTĚTE	21
4 ASISTENT PEDAGOGA	22
4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA	22
4.2 POSTAVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA V LEGISLATIVĚ	22
4.3 ZŘÍZENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	23
5 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	24
5.1 CHARAKTERISTIKA POJMU KOMPETENCE	24
5.2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	24
5.3 CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH ČINNOSTÍ ASISTENTA PEDAGOGA	27
5.4 PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST ASISTENTA	28
5.5 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	30
5.6 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	32
5.7 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA VE VZTAHU K DALŠÍM ČINITELŮM INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	33
6 VÝZKUMNÁ ČÁST	35
6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
6.2 ÚČEL VÝZKUMU	35
6.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	35
6.3.1 Hlavní výzkumná otázka	35
6.3.2 Výzkumný cíl	36
6.3.3 Dílčí výzkumné cíle	36
6.4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
6.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
6.6 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚRU DAT	38
6.7 ZPRACOVÁNÍ DAT	40
6.8 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA	42
6.8.1 Vliv na ustanovení kompetencí asistenta pedagoga	42
6.8.2 Požadavky na funkci asistenta pedagoga	46
6.8.3 Metodické vedení asistenta pedagoga	50
6.8.4 Náplň práce asistenta pedagoga	55
6.8.5 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	63
6.8.6 Shrnutí výzkumu a závěr	72

ZÁVĚR.....	76
RESUMÉ	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
LITERATURA.....	78
OBECNĚ ZÁVAZNÉ PRÁVNÍ PŘEDPISY	79
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	80
SEZNAM PŘÍLOH	83

Úvod

Jedním z hlavních cílů současného českého školství je v rámci trendů inkluzivního vzdělávání umožnit zařazení handicapovaných dětí do běžných škol. Na podporu tohoto úsilí byla zřízena nová profese asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který má v procesu inkluze vytvářet podpůrná opatření pro začlenění dítěte do běžného školního prostředí.

V průběhu své učitelské praxe jsem měla povinnost seznámit se s prvky inkluzivního vzdělávání, s kompetencemi a prací asistenta pedagoga. Pracuji totiž na škole, která již od 90. let umožňuje integrativní vzdělávání dětí s postižením, má vytvořené třídy pro skupinovou integraci a v současné době má asistenty pedagoga i v běžných třídách na I. a II. stupni. Sama v rámci své pedagogické činnosti učitelky II. stupně pracuji už poněkolidáté s postiženým dítětem a jeho asistentem. V průběhu každého vyučovacího dne spolupracuji na utváření kompetencí svého asistenta, snažím se vést jeho práci s dítětem tak, abychom pro žáka byli oba přínosem, abychom mu společně nastavili takové podmínky, které mu umožní, co nejlepší školní práci a rozvoj jeho schopností a dovedností.

Téma diplomové práce „Kompetence asistentů pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v regionu Cheb“ jsem si vybrala proto, abych si rozšířila své znalosti a poznání v této oblasti. Nechci získat jen teoretické znalosti, ale seznámit se také s prací jiných učitelů s asistenty, což by mi měl umožnit kvalitativní výzkum, který je součástí této práce.

V teoretické části se budu pomocí literatury snažit objasnit trendy současného vzdělávání, které vznikají na základě rovnosti přístupu ke vzdělávání, charakterizovat znaky inkluzivního vzdělávání, vysvětlit, kdo jsou děti, které vyžadují speciální vzdělávací potřeby, jak se tyto děti začleňují do škol hlavního vzdělávacího proudu. Chci ukázat, kdo má vliv na jejich vzdělávání, jak jednotliví účastníci jejich integrace vzájemně spolupracují na utváření inkluzivního prostředí. Hlavní součástí teorie bude pohled na kompetence a práci asistenta a jeho postavení ve vyučovacím procesu. V této charakteristice budu vycházet hlavně z právních norem, v nichž je funkce asistenta pedagoga zakotvena.

V praktické části se zaměřím na poznání práce asistenta, jeho spolupráce s učitelem a dalšími účastníky, kteří pomáhají utvářet kompetence asistenta pedagoga. Mám v úmyslu získat informace o tom, na jakém pozadí kompetence vznikají, jak k práci asistenta přistupuje vedení školy, jaká je podpora poradenských zařízení, jak učitelé vnímají podporu asistenta při své práci. Pro zodpovězení těchto otázek jsem zvolila kvalitativní výzkum provedený pomocí polostrukturovaných rozhovorů s řediteli škol, učiteli a jejich asistenty, pracovníky poradenských zařízení. Zajímá mě především, jak se utváří spolupráce učitele s asistentem na ostatních školách, jaké poznatky by mohly být pro moji práci přínosem. Výsledky bych chtěla využít pro rozvoj vlastní pedagogické práce. Věřím ale, že zjištěné informace budou přínosem a inspirací i pro práci ostatních pedagogů a asistentů.

1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH SE STRATEGIÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

1.1 TRENDY SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2000, str. 15)

„Jedná se o dosažený stav rozvinutosti člověka; jde o soubor vědomostí a dovedností společně s chápáním vztahů mezi poznatky, se schopností používat vědomosti a dovednosti při řešení nových úkolů, s dovednostmi dále se sebevzdělávat. Vzdělání zahrnuje i osvojené hodnoty morální a estetické, vytvořené určité postoje ke světu, společnosti i k sobě, pohotovostí zaujímat postoje i pohotovostí jednat adekvátně situaci. Vše se projevuje ve schopnosti kritického uvažování i v praktických životních názorech a v jednání.“ (Kolář a kol., 2012, str. 175,176)

Vymezení pojetí současného vzdělávání přesně určuje, že vzdělávání není pouze získávání vědomostních poznatků, ale že jde o souhrn specifických dovedností, norem, hodnot a pravidel, které umožňují jedinci plnohodnotné prožívání jeho života ve společnosti.

V současné společnosti, kde probíhá rychlý vývoj vědních a technologických poznatků, významně se mění sociálně ekonomické vztahy, je vzdělávání a vzdělání jedince jednou z nejdůležitějších priorit. Vzdělaný jedinec se snadněji orientuje ve společenských vztazích, nachází uplatnění ve veřejném životě, přispívá svou činností k rozvoji společnosti. Naopak nevzdělaný člověk má problémy s uspokojováním svých potřeb, uplatněním na trhu práce, často degraduje na svých zájmech, a tím se sociálně vylučuje. Proto je ve veřejném zájmu, aby všichni členové společnosti měli přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Vzdělání je jednou z nejvyšších hodnot, kterou stát může svým občanům poskytnout.

Právo na vzdělání každého občana naší republiky je zakotveno v článku 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. V legislativě je vzdělávání chápáno zejména jako vzdělávání školní. Zásady a cíle vzdělávání jsou

zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (dále jen „školský zákon“).

Vzdělávací systém v České republice prochází od roku 1990 řadou legislativních změn a reorganizací, a to nejen v rámci obsahu a programu vzdělávání. Hledají se i podmínky, které by umožnily rovný přístup žáků ke vzdělávání v běžných školách s ohledem na jejich individuální schopnosti a předpoklady, a také se zřetelem na zdravotní postižení a sociální znevýhodnění handicapovaných dětí.

V nových politických a společenských podmínkách, které se utvářejí v posledních dvaceti letech, se velmi změnil přístup k lidem s postižením a jiným znevýhodněním. Utvářejí se příznivé podmínky pro vyrovnání jejich příležitostí a začlenění se do společenského, pracovního a kulturního života. Změnou přístupu k životu handicapovaných lidí se determinují i požadavky na změny v rovině školního vzdělávání. Nelze totiž segregovat postižené dítě ve školním věku od běžného prostředí, izolovat ho do jiného systému školství, a pak v jeho dospělosti požadovat, aby uspěl v řádu společnosti. Podle Michalíka (2002, str. 4) *„Vědomosti, dovednosti, a návyky ve škole nezískáváme jen od učitelů, ale psychologové běžně přiznávají, že v procesu „učení“ je stejně jako učitel důležitá i skupina, v níž se žák pohybuje. Skupina, s níž se může identifikovat, měřit, sebehodnotit a být hodnocení vystaven. Právě sociální učení je přirozenou součástí procesu tzv. integrace. Možnost účastnit se vztahů v běžné (a přirozené) komunitě třídy, školy, ulice, sídliště jim dává možnost učit se běžným a ne umělým způsobem chování běžnému u zdravých spolužáků.“*

To jsou argumenty, proč náš školský systém hledá soubor norem, které by umožnily vytvořit „školu pro všechny“. Praktické uplatňování těchto norem zaměřuje naše školství na cestu integrativního a inkluzivního vzdělávání.

1.2 INTEGRACE A INKLUZE

Na počátku 90. let 20. století přestalo být vzdělávání postižených dětí výhradně v působnosti speciálního školství. Poprvé byla integrace kodifikována zákonem ČNR č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

„Integrace je propojování, prolínání, vzájemné ovlivňování, spojování ve vyšší celek. V pedagogické oblasti: zapojování žáků do určitého celku; zapojování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu.“ (Kolář a kol., 2012, str. 55)

Integrované vzdělávání vymezuje Průcha (2000, str. 87) *„jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“.*

Jako základní pravidla, „principy“ integrace, můžeme uvést následující poznatky: (Michalík, 2002, str. 7)

- *„školská integrace (ani integrace obecně) není záležitostí pouze postižených,*
- *právní úprava školské integrace musí vycházet z vědomí diskriminace a znevýhodňování této minority v minulosti,*
- *školská integrace nesmí být pojímána jako popření postižení a handicapu,*
- *školská integrace musí být chápána jako systém vzájemně se podmiňujících opatření právních, sociálních a pedagogických realizovaných za součinnosti všech zainteresovaných činitelů“.*

Integrace se objasňuje jako začlenění, zapojení se žáka s postižením do běžného školního procesu. Žák je přijímán se všemi svými individuálními potřebami, které se v rámci učení upravují tak, aby byl schopen zvládnout dané požadavky. Vedle integrace se v poslední době začíná spíše používat pojem inkluze. *„Za klíčový impuls pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, 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 považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti'.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, str. 104, 105)*

Inkluze je „nekončící proces, ve kterém se mohou lidé s postižením v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Slowík, 2007, str. 32)

„Inkluze bývá mnohdy vnímána a také prezentována jako synonymum integrace. Častější a přesnější je pojetí inkluze jako vyššího stupně integrace, vyšší kvality. Inkluze se týká všech žáků nebo studentů, nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a zároveň také ostatních lidí – rodičů, učitelů, poradenských pracovníků, asistentů...

Zatímco při integraci se zaměřujeme na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit např. dílčí změnou prostředí, speciální intervencí nebo speciálním vzdělávacím programem pro žáka s postižením, pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštnostech, znevýhodnění nebo nadání. Proto se tu významnou měrou uplatňuje individualizace výuky. Dalšími důležitými charakteristikami inkluze jsou podpora kooperace, komunikace a respekt k různosti.“ (Uzlová, 2010, str. 18, 19)

1.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INTEGRATIVNÍHO A INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.“ (Vítková, 2004, str. 15)

„Aby bylo společné (inkluzivní) vzdělávání žáků s postižením a intaktních žáků úspěšné, vyžaduje si to splnění řady podmínek organizačního, ekonomického, ergonomického, technického, právního, pedagogického a psychologického, zejména sociálněpsychologického charakteru.“ (Požár v Lechta, 2010, str. 75)

Inkluze neznamena jen pouhé umístění dítěte do běžné třídy. Aby mohla být inkluze žáka úspěšná, potřebujeme zformovat řadu podpůrných a pomocných opatření (např. péči poradenského zařízení, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga, podporu učitelů a rodiny, vhodné prostředí a kolektiv, atd.). Oporou pro utváření nástrojů inkluze jsou legislativní normy. Výchozími platnými zákony a vyhláškami, kterými

se upravuje oblast tohoto vzdělávání a ze kterých vychází problematika mé diplomové práce, jsou:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“),
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, zejména vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

„Kromě většinové populace žáků, jejichž vzdělávání probíhá běžnými způsoby, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, str. 278)

2.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Podle § 16 školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Podle § 17 se speciální podmínky na školách vytvářejí i pro vzdělávání žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (§ 16 odst. 2 školského zákona).

Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (§ 16 odst. 3 školského zákona).

Za sociální znevýhodnění je považováno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky (§ 16 odst. 4 školského zákona).

Podle Lechty je důležité vymezit, které děti vlastně pokládáme za postižené, pojmenovat populaci, která je v zájmu inkluzivní pedagogiky. *„Od tohoto základního vymezení se potom odvíjí precizní odborná terminologická komunikace, legislativa, která usměrňuje způsoby konkrétního, bezprostředního realizování péče o tyto děti, organizování škol a zařízení pro ně, dále rovněž výzkumné projekty řešení této problematiky, ale zejména cílená každodenní edukace“ (Lechta, 2010, str. 21).*

Lechta (2010, str. 21) dále ve své monografii klasifikuje děti do tří poměrně jednoznačných kategorií:

- *„děti s relativně ireparabilními (ale ne neměnnými), zejména smyslovými, tělesnými nebo kognitivními postiženími;*
- *děti s potenciálně reparablemi narušeními, zejména narušeními komunikační schopnosti a poruchami chování;*
- *děti se zjevnými nebo skrytými ohroženími – tj. s rizikem, že dříve nebo později se u nich může vyvinout narušení nebo postižení, případně chronické onemocnění“.*

Tato klasifikace dětí s postižením ve své podstatě odpovídá termínům vymezeným pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle školského zákona.

Na rozdíl od předešlého pojetí, kdy se ve speciální pedagogice prosazovalo členění postižených podle lékařské terminologie, a na tomto základě se budovaly speciální školy pro tělesně, smyslově, mentálně postižené apod., se nyní vychází spíše ze stupně a hloubky postižení. Postižení se chápe jako dimenze a na speciální potřeby jedince se reaguje speciálními podpůrnými opatřeními. Ve speciálních školách se dnes vzdělávají zejména žáci s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci s lehčím až středně těžkým postižením dochází do běžných typů škol a vzdělávají se v tzv. hlavním výchovně vzdělávacím proudu (Vítková, 2004, str. 16).

2.2 FORMY SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Podle § 3 odstavce 1 vyhlášky 73/2005 Sb. je speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením zajišťováno:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“), nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

Podle odstavců 2 a 3 se individuální integrací rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, skupinovou integrací vzdělávání žáka ve speciálních třídách, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole. Dále zůstává možnost vzdělání ve škole speciální, ale pokud jsou potřeby a možnosti žáka k zařazení do běžné školy, pak doporučení poradenského zařízení jednoznačně preferuje formu individuální integrace v běžné škole. Toto vzdělávání se pak na základě školského zákona a vyhlášky 73/2005 Sb. uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

2.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

„Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout. Kromě rodiny samotného žáka musí být připravena i škola, a to po všech stránkách. Postiženému žákovi musí být jeho škola a třída dostupná bez nadměrné participace okolí. Materiální vybavení by mělo být na takové úrovni, aby byl dopad handicapu co nejúčinněji eliminován.“ (Vítková, 2004, str. 10).

Podle § 16 odstavce 5 a 7 školského zákona děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se podle § 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb. uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se podle této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se chápe využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Podpůrná opatření se netýkají jenom žáků vymezených v § 16 školského zákona, ale i dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mimořádně nadaným je podle § 12 vyhlášky 73/2005 Sb. jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.

Podpůrnými opatřeními mimořádně nadaných žáků může podle § 17 školského zákona být rozšíření výuky některých předmětů nebo skupin předmětů, vytvoření skupiny, ve které se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech, nebo může jít i o přeřazení nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku.

Novosad (2009, str. 28) polemizuje nad používaným pojmem „potřeba“, což vzbuzuje dojem, že lidé s postižením mají nějaké mimořádné potřeby, že vyžadují něco navíc. Zdůrazňuje, že osoby s postižením mají stejné potřeby jako ostatní lidé, jen mohou nastat situace, kdy jedinec pro své postižení nemůže tyto potřeby realizovat běžným způsobem. Pak člověk se zdravotním znevýhodněním může v individuální míře potřebovat určitou pomoc, podporu či kompenzaci při uspokojování svých samozřejmých potřeb. Tato pomoc však není „zvláštní“ potřeba, ale určitý soubor opatření a podmínek, která vedou k možnosti realizovat a naplňovat běžné potřeby jedince. Podobnou úvahu najdeme i v monografii Lechty (2010, str. 76).

Při zajištění podmínek a opatření pro realizaci vzdělávání postižených žáků je nutné vycházet z konkrétní formy postižení jedince společně s ohledem na sociální a rodinné prostředí, ze kterého žák pochází. Pouze individuální přístup může zabezpečit úspěšnou integraci či inkluzi.

3 ASPEKTY DETERMINUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 FAKTORY ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE

Úspěšnost školské integrace je dle Slowíka (2007, str. 37) ovlivněna mnoha faktory, z nichž velký význam mají zejména:

- *„prostředí školy (bezbariérový přístup, vstřícné klima, atd.);*
- *postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- *spolupráce se školskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálněpedagogickými centry);*
- *přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů atd.;*
- *míra a kvalita speciální podpory (pomůcky, asistent pedagoga apod.);*
- *dominující pohledy na školskou integraci ve společnosti a místní komunitě.“*

Michalík (2002, str. 41) uvádí jako základní faktory úspěšné integrace:

- rodiče a rodina,
- škola,
- učitelé,
- poradenství a diagnostika,
- prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek),
- další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

Podle Langa (1998, str. 11) vytvoření inkluzivní třídy vyžaduje respektování čtyř principů:

1. Vytvoření prostředí, které je bezpečné, kde jsou všichni přijímáni a mají zájem o druhé, kde se o sebe lidé starají a pomáhají si, kde odlišnost je chápána jako výzva a příležitost k růstu.
2. Vyučování a učení postavené na metodách a činnostech, které maximalizují zapojení každého dítěte a jeho rozvoj a vytvářejí pro každého co nejvíce příležitostí pro interakci s druhými.
3. Efektivní řízení školy i třídy tak, aby byly vytvořeny co nejlepší podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Pozornost širším otázkám, jako je spolupráce s rodiči, vytváření sítě odborníků a pomocníků, rozvoj lidských zdrojů školy, trvalá kultivace postojů učitelů a žáků.

Lechta (2010, str. 129) uvádí, že edukační potřeby žáků je třeba uspokojovat komplexní péčí, tj. lékařskou, speciálně pedagogickou, sociální, právní a technickou péčí ve všech jejích etapách: v prevenci, diagnostice, intervenci a poradenství.

3.2 KOOPERACE JAKO PROSTŘEDEK TVORBY INKLUZE

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

Při úspěšné integraci či inkluzi tvoří aktéři jednotný tým, který řeší a zabezpečuje cíle komplexní péče u všech žáků. Zcela nezbytná je kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi institucemi a osobami, které se účastní inkluzivního vzdělávání žáků. Kooperativní tým, který se podílí na edukaci žáka, tvoří školské poradenské zařízení, škola reprezentovaná ředitelem, výchovným poradcem, třídním učitelem a dalšími

pedagogickými pracovníky (případně i asistentem pedagoga), rodiče žáka, ale i žák samotný.

Proč tedy žák není zahrnutý mezi faktory ovlivňující úspěšnost integrace? „*Není tomu tak, že by ono samo, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh postižení, nebyl pro úspěšnost integrace významný. Do uvedené klasifikace není dítě zařazeno z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jeho 'faktorem'.*“ (Michalík, 2001, str. 106)

3.3 PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY

„*Pro inkluzivní přístup ke vzdělávání je rozhodující postoj školy. Důležitá je vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost a pozitivní přístup pedagogických pracovníků, jejich ochota vzdělávat se a zkoušet nové věci.*“ (Uzlová, 2010, str. 19)

Uzlová (2010, str. 19) charakterizuje inkluzivní prostředí jako přátelské místo, které nabízí dostatek podnětů pro rozvoj, vzájemnou komunikaci a kooperaci. Je otevřené, tolerantní, respektující jinakost, která zde není překážkou, ale zdrojem inspirace a vzájemného obohacení. Lidé se učí žít společně vedle sebe, být vnímaví k potřebám druhých a pomáhat tam, kde je zapotřebí.

Velmi významné postavení v oblasti inkluzivního vzdělávání má ředitel školy. „*Je rozhodujícím činitelem zejména v počátcích integrace, při jednání s rodiči dítěte, přijímání dítěte do školy a vytváření základních podmínek úspěšného vzdělávání.*“ (Michalík, 2002, str. 22) Michalík ve své publikaci popisuje další kompetence ředitele, kterými ovlivňuje míru inkluzivního prostředí školy:

- vytváří „optimální“ složení pedagogického sboru,
- utváří podmínky a formuluje požadavky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- jedná s orgány státní správy o požadavcích na finanční zajištění vyrovnávacích a podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- spolupracuje s poradenskými zařízeními při poskytování metodické podpory,
- je odpovědný za vypracování individuálního vzdělávacího plánu žáka, dohlíží na jeho naplňování.

Inkluze se musí stát zájmem všech pracovníků školy. Jen při vzájemné spolupráci všech je možné vytvořit podnětné inkluzivní prostředí, ve kterém se bude dařit hledat a aplikovat postupy, které poskytnou všem žákům kvalitní vzdělání nezávisle na individuálních zvláštnotech. Inkluzivní škola je otevřené prostředí, které spolupracuje a komunikuje i se subjekty stojícími mimo tuto instituci, především rodiči, pracovníky poradenských zařízení, speciálními pedagogy, psychology, s pedagogickými pracovníky dalších škol.

Podle Matušky (in Lechta, 2010, str. 125) *„Ředitel školy společně s ostatními pracovníky školy by měli svou vstřícností, empatickou komunikací, chováním, bezprostřední pomocí a podporou vytvořit „inkluzivního ducha“ školy.“*

3.4 METODICKÁ POMOC PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ PŘI INKLUZI

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Samotné postavení školských poradenských zařízení vymezuje ustanovení § 116 školského zákona, podle kterého zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. (Michalík, 2013, str. 63)

Spolupráce mezi školou a poradenskými zařízeními začíná doporučením dítěte k integraci. Psycholog a speciální pedagog doporučí vyrovnávací a podpůrná opatření pro vzdělávání žáka, které jsou základem pro zpracování individuálního vzdělávacího plánu žáka (dále jen „IVP“). Metodickou podporu pedagogickým pracovníkům a doporučení pro práci s dítětem poskytují i po celou dobu dalšího vzdělávání žáka. Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte poradenská zařízení navrhuji

řediteli školy zřízení funkce asistenta pedagoga. Návrh musí obsahovat zdůvodnění potřeby asistenta pedagoga a doporučení jeho náplně práce.

Poradenská centra svou činností pomáhají škole utvářet inkluzivní prostředí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzájemná spolupráce a podpora při vytyčení hlavních problémů žáka, vytvoření IVP, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů, komunikaci s rodiči a koordinace ve smyslu zkvalitnění péče o žáky je důležitou součástí naplnění inkluze.

3.5 PODÍL RODIČŮ NA INTEGRACI SVÉHO DÍTĚTE

Podle zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, § 884 odst. 1 mají rodiče rozhodující úlohu ve výchově svého dítěte. Zařazení žáka do optimální formy vzdělávání se děje vždy za souhlasu zákonných zástupců. Rozhodnutím o zařazení svého postiženého dítěte do „běžné školy“ se rodiče stávají součástí týmu inkluzivního vzdělávání. Ve vztahu k integraci je tato role nezastupitelná, zejména z hlediska poskytnutí zázemí a podpory postiženému dítěti. Od rodičů se očekává především naplnění dvou základních povinností. Podle § 22 odst. 3 školského zákona jsou rodiče povinni informovat školu o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání dítěte a na jeho bezpečnost. Také se předpokládá, že rodiče své dítě na vstup do školy připraví.

„Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením.“ (Michalík, 2001. str. 106)

„Je nesmírně důležité, aby rodiče (ale i děti se zdravotním postižením) mohli se školou otevřeně komunikovat. Sdělovat svoje představy a požadavky, očekávání a možnosti. Stejně tak musí umět komunikovat s rodiči i škola a její představitelé.“ (Michalík, 2012, str. 173).

4 ASISTENT PEDAGOGA

4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA

Ustanovení funkce asistenta pedagoga je jednou z klíčových podmínek, které umožňují integraci žáků se zdravotním postižením do běžných škol a také je jedním ze zásadních předpokladů pro rozvoj inkluzivních podmínek v českých školách.

Přítomnost dítěte s postižením ve škole vyžaduje individuální přístup. Speciální potřeby takového žáka kladou na učitele větší nároky, neboť se musí věnovat všem dětem ve třídě. Z tohoto důvodu je potřeba přítomnost další osoby – asistenta pedagoga. (Vítková, 2004).

Hlavním smyslem institutu asistenta pedagoga je zajištění pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při jeho zařazení do výuky i do školního prostředí jako takového. Asistent pedagoga by měl žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami zejména poskytovat pomoc při vzdělávacím procesu. Asistent pedagoga by se měl snažit vytvořit podmínky, které vedou k podpoře žáka. Pomoc a podpora by také měla odpovídat individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění (Michalík, 2013, str. 43).

4.2 POSTAVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA V LEGISLATIVĚ

Funkce asistenta pedagoga je legislativně zakotvena od 1. ledna 2005, kdy nabyly účinnosti školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga je podle § 2 tohoto zákona pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost.

Na uvedené zákony navazují další právní předpisy, které objasňují postavení asistenta pedagoga, jedná se především o

- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků,

- vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

4.3 ZŘÍZENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

Zřízení funkce asistenta pedagoga je zakotveno v § 16 školského zákona. V odstavci 9 se stanovuje, že *„ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“*

Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává ředitel školy písemně krajskému úřadu. Žádost obsahuje název a sídlo právnické osoby, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga (§ 7 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

Při zřizování funkce asistenta pedagoga se ředitel školy opírá o Informaci MŠMT č. j. 14 453/2005-24 k zabezpečení vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence. Podle tohoto předpisu může být ustanoven k žákovi se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Ředitelé škol čerpají další instrukce také z materiálu Marty Teplé a Hany Šmejkalové Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č. j. 23 757/2010-27-IPPP. Autorky informují o legislativním zabezpečení funkce asistenta pedagoga, především o požadované odborné kvalifikaci, ekonomickém a pracovně právním zabezpečení funkce a o podmínkách udělování souhlasu se zřízením pozice asistenta pedagoga, o metodickém vedení a úloze poradenských zařízení, specifikují hlavní činnosti asistenta pedagoga.

5 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

5.1 CHARAKTERISTIKA POJMU KOMPETENCE

Nezbytnou podmínkou k naplňování významu asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka ve vyučovacím procesu je vymezení jeho kompetencí vzhledem ke vzdělávání integrovaného žáka a k ostatním aktérům působícím v edukačním procesu.

„Kompetence v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, str. 129)

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář a kol., 2012, str. 64) je pojem kompetence vymezen dále jako *„přípravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.“*

Kompetence asistenta pedagoga by měly zahrnovat všechny aspekty jeho práce. Souhrnně by se daly definovat jako pravomoc, způsobilost, působnost. Pravomoc asistenta pedagoga je dána platnými zákony a vyhláškami, které určují i jeho způsobilost, tzn. potřebnou kvalifikaci a schopnosti, a vymezují hlavní činnosti pro jeho působení ve vzdělávacím procesu.

5.2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistentem pedagoga podle zákona o pedagogických pracovnících může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka.

Kvalifikační kompetence upravuje ustanovení § 20 tohoto zákona, v němž bylo původně stanoveno, že funkci asistenta pedagoga může vykonávat osoba, která získala odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Teplá, Šmejkalová, 2007, str. 12)

Měřítko stanovení kvalifikačních požadavků bylo v zákoně zvoleno velice široce. Na to upozorňuje například i Michalík (2012, str. 122): „*Je tedy zřejmé, že cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Ovšem takový 'rozptyl' možných stupňů vzdělání pro získávání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) nenalezneme u žádného jiného pedagogického pracovníka.*“ Slabý požadavek na vzdělávání asistentů pedagoga byl v době vzniku zákona o pedagogických pracovnících zapracován hlavně z důvodu možnosti dalšího působení romských asistentů na školách. Po nabytí účinnosti školského zákona se na školách postupně zvyšoval počet asistentů podporujících individuální integraci žáků s postižením. K takové práci asistenta pedagoga jsou nezbytné další pedagogické schopnosti a dovednosti. Nevyhovující kvalifikace se často projevila jako překážka pro kvalitní práci s dětmi.

Nedostatečnou podporu kvalifikace asistentů pedagoga částečně vyřešila novela zákona o pedagogických pracovnících provedená zákonem č. 198/2012 Sb., kterým

se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ta nabyla účinnosti dnem 1. září 2012 a diferencuje dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga a podle nich je odlišeno i požadované vzdělání. Pro přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou. Pokud asistent pedagoga nedosáhl maturity, může vykonávat práci asistenta pedagoga pouze v pomocných výchovných pracích ve škole nebo ve školském zařízení. Pokud nedosahuje úrovně vysokoškolského vzdělání, musí absolvovat akreditovaný vzdělávací kurz pro asistenty pedagoga.

Obdobně jako u jiných pedagogických profesí se u asistentů pedagoga předpokládá jejich celoživotní vzdělávání. Zákon o pedagogických pracovnících v § 24 stanovuje povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu pedagogické činnosti. Od asistentů pedagoga se očekává, že se budou orientovat v nových trendech vzdělávání žáků, v právních předpisech a budou rozvíjet a rozšiřovat rámec svých odborných kompetencí.

Uzlová (2010, str. 59 – 60) uvádí základní kompetence dosažené vzděláváním:

- Orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovně-právní profil).
- Orientace v systému a organizaci školy.
- Orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy.
- Schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy.
- Schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech.
- Orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.).

- Schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy.
- Schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka.
- Schopnost k smířčímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi.
- Schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy.
- Schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením.
- Schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce.

5.3 CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH ČINNOSTÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Právní předpisy upravující pozici asistenta pedagoga nepojmenovávají jeho působení ve vzdělávacím procesu jako „kompetence“, ale vymezují jeho pravomoci jako hlavní činnosti. Podle § 7 odst. 1 vyhlášky 73/2005 Sb. jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

V roce 2011 vešla v platnost vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb. a která upřesnila doplněním písmene d) i hlavní činnosti asistenta pedagoga. Asistent pedagoga může žákovi pomáhat i při sebeobsluze a vykonávat tak i kompetence osobního asistenta. Asistent pedagoga nenahrazuje ale zcela osobního asistenta, poskytuje jen úkony, které žák s těžkým zdravotním postižením nezbytně

potřebuje proto, aby mu byl umožněn přístup ke vzdělávání a k jejichž výkonu by bylo neúčelné povolávat další osobu (rodiče, osobního asistenta).

Hlavní činnosti asistenta pedagoga zpřesňují Teplá a Šmejkalová v příručce Základní informace k zajišťování pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením (2007). Asistent pedagoga vykonává:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školním prostředí,
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou,
- pomoc při spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáka.

5.4 PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST ASISTENTA

Asistent pedagoga může mít svoji práci rozdělenou na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Takové rozdělení pracovní doby stanovuje ředitel školy na základě zařazení asistenta pedagoga do příslušné platové třídy. Podle nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady, v platném znění, přísluší asistentu pedagoga s ohledem na nejnáročnější požadované činnosti a jeho odbornou kvalifikaci 4. až 8. platová třída. Na základě popisu jednotlivých prací je také možné vymezit určité kompetence, které jsou po asistentech pedagoga požadovány:

4. platová třída

1. Pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

Rozsah přímé pedagogické činnosti pro asistenty pedagoga je uveden v příloze nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a nařizuje ředitelům škol stanovit rozsah hodin přímé pedagogické činnosti 20 až 40 hodin týdně. Přímou činností se rozumí přímý kontakt se svěřeným žákem, pedagogické a výchovné působení na žáka. Za výkon přímé pedagogické činnosti je také považováno zastupování nepřítomného pedagoga. Asistentovi, který je zařazen ve 4. nebo 5. platové třídě a vykonává pouze pomocné výchovné práce zaměřené na chování žáka a na vytváření základních pracovních a hygienických návyků a který pracuje po celou dobu s žákem, může být stanovena pouze přímá činnost.

Do nepřímé práce řadíme veškeré činnosti, které jsou vykonávány bez přítomnosti žáka, ale i tak s výchovně vzdělávacím procesem souvisí a vyplývají z přímé pedagogické činnosti. Například dohled nad žáky, tvorba a příprava pomůcek, kooperace s učitelem, další vzdělávání, práce s dokumentací, zajišťování kontaktů s rodinou a jiné.

5.5 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Náplň práce je dokument, který stanovuje soubor kompetencí, které budou požadovány přímo od konkrétního asistenta pedagoga. Pracovní náplň asistenta pedagoga přesně vymezí ředitel školy na základě hlavních činností daných legislativou, doporučení poradenského zařízení a učitelů školy. Určené kompetence jsou také závislé na žáku, ke kterému je asistent zřizován, na jeho věku a stupni vzdělávání, zda jde o žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním.

Tento charakter vzniku náplně práce potvrzuje i Uzlová (2010, str. 45): *„Náplň práce asistenta pedagoga se řídí potřebami konkrétního začleněného žáka a situací ve třídě, v níž bude působit. Je v kompetenci ředitele školy, aby po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení stanovil asistentovi pracovní náplň tak, aby odpovídala potřebám, k jejichž zajištění byla tato funkce ve škole zřízena.“*

Právní předpisy nedefinují přímo náplň práce asistenta pedagoga, proto se může v každé škole náplň práce asistenta lišit. Ředitel školy tím dostává možnost zvolit činnosti asistenta pedagoga tak, aby vyhovovaly potřebám nejen podporovaného žáka, ale i potřebám školy, třídního učitele žáka a dalších pedagogů. Kompetence by měly být vymezeny jednoznačně, aby přesně určovaly co je a co není činností asistenta a nenarušovaly vzájemnou spolupráci subjektů podílejících se na inkluzivním vzdělávání. Předpokládá se, že s náplní práce nebude seznámen jen asistent pedagoga, ale všichni pracovníci podílející se na edukaci žáka.

Při zrodu funkce asistenta pedagoga byla náplň práce právě kvůli nevymezenému obsahu v legislativě jednou z nejčastěji diskutovaných problematik. Ředitelé zpočátku nevěděli, jak hlavní činnosti asistenta rozpracovat a konkretizovat. Postupně

se v odborných publikacích začaly formulovat první vzory náplní práce a charakteristiky kompetencí asistentů.

Michalík (2012, str. 121) nabízí příklad náplně činnosti asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením a znevýhodněním:

1. individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky – výklad textu, obrazového materiálu a další učební látky,
2. individuální práce s žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele,
3. vzdělávací a výchovná činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků,
4. pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních komunikačních systémů,
5. pomoc při výchově žáků, upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků,
6. péče a pomoc při pohybové aktivizaci žáků,
7. pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, již žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů,
8. poskytování potřebné pomoci při úkonech sebeobsluhy a pohybu žákům, kteří tuto pomoc potřebují (zahrnuje také pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání),
9. pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci školních klubů, družin a doučovacích aktivit v prostorách škol),
10. kontrolování a zajištění materiálního vybavení dítěte,
11. pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka,
12. podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům,

13. účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách,

14. účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.

Dnes nejčastějšími činnostmi asistentů pedagoga zařazenými do náplní práce jsou podle *Analýzy postupu přidělování asistenta pedagoga dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením v ČR*, která byla zpracována v letech 2010 – 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením Prof. Milana Valenty:

- podpora při dodržování a plnění individuálního vzdělávacího plánu - případné nedostatky žáka konzultuje s třídním učitelem, vychovatelem, výchovným poradcem, vedením školy, popřípadě se školským poradenským zařízením,
- individuální práce s žáky podle instrukcí a pokynů učitele (dohled nad jejich prací, dodatečné vysvětlování učiva a pracovních postupů, verbální a vizuální podpora žáka),
- kontrola školních pomůcek žáka,
- pomoc při řešení případných nedostatků, dozory nad žáky o přestávkách, sledování chování integrovaného žáka a jeho zapojení do kolektivu (pomáhá usměrňovat problémové chování žáka a řešit konflikty mezi spolužáky),
- pomoc při chystání a výrobě didaktických pomůcek, komunikace se zákonnými zástupci žáků,
- příprava pomůcek, pracovních listů a úprava textů pro žáka,
- asistenti pedagoga často přebírají zodpovědnost i za didaktickou techniku a učební pomůcky, které jsou žákovi svěřeny po dobu výuky.

5.6 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

Při výběru asistenta pedagoga je třeba věnovat pozornost kromě kvalifikačních předpokladů také osobnostním charakteristikám. Stále více se v současném životě klade

důraz nejen na odborné kompetence, ale i na tzv. "soft-skills", což označuje osobnostní vlastnosti jedince, které nelze pojmut do odborné kvalifikace, ale jsou součástí odborné způsobilosti. Tyto vlastnosti označované také jako „měkké dovednosti“ pomáhají pochopit sebe i ostatní, usnadňují a zkvalitňují spolupráci s druhými lidmi. Patří sem komunikační a prezentační schopnosti, týmová spolupráce, zvládání konfliktů, sebereflexe, kreativita, schopnost přijímat kritiku, učit se novým věcem, atd.

Profese asistenta pedagoga klade značné nároky právě na jeho osobnost. *„Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.“* (Uzlová, 2010, str. 45)

Dále Uzlová (2010, str. 45) upřesňuje osobnostní požadavky na asistenta pedagoga: *„Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobnost.“*

5.7 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA VE VZTAHU K DALŠÍM ČINITELŮM INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ačkoli legislativa neurčuje přímo kompetence asistentů pedagoga, lze je z platných dokumentů postihnout. Od asistentů pedagoga se očekává naplnění kompetencí kvalifikačních, pracovních, vyplývajících z náplně práce, přímé a nepřímé pedagogické činnosti a uplatnění svých osobnostních dovedností.

Kompetence asistentů pedagoga bychom mohli posoudit i z hlediska jejich vztahu k dalším činitelům podílejícím se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

1. kompetence ve vztahu k vedení školy a jejím pedagogům
2. kompetence pro práci s přiděleným žákem a ostatními žáky
3. kompetence ve vztahu k zákonným zástupcům žáka

4. kompetence uplatňující se při práci s poradenským zařízením v rámci poskytující metodické podpory

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, je zaměstnancem školy, působí ve třídě, kde je integrován žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, podle jeho pokynů pracuje se začleněným žákem a podle potřeby věnuje svou pozornost i ostatním žákům. Pro dobrou spolupráci učitele s asistentem pedagoga je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. S žákem by měl navázat „výchovně vzdělávací vztah“. Žák by v něj měl mít důvěru a vyhledávat jeho pomoc. Důležitou součástí práce asistenta je i komunikace s rodiči žáka. Asistent funguje jako spojovací článek mezi rodinou a školou. (Uzlová, 2010).

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Od roku 2005, kdy vešel v platnost školský zákon, který ustanovil novou funkci asistenta pedagoga, se za přispění jednotlivých asistentů daří začleňovat stále více dětí s postižením do běžných škol. Asistent pedagoga je poměrně mladá profese, jejíž význam se stále profiluje, navíc jeho kompetence a činnosti v rámci vzdělávacího procesu jsou vymezeny legislativou jen částečně, jejich širší propracování je ponecháno na samotných účastnících inkluze. Právě na formování těchto kompetencí jsem se ve svém výzkumu zaměřila.

Výzkum jsem prováděla v navazujících krocích podle výzkumné strategie, kterou popisuje Hendl (2008, str. 39). Na počátku jsem si zvolila téma, účel výzkumu a základní metodologii. Podle účelu výzkumu jsem si stanovila výzkumné cíle a k nim odpovídající výzkumné otázky. Dále jsem uvažovala o výběru zkoumaných objektů, jak a koho oslovím, jak budu data sbírat, zpracovávat a vyhodnocovat.

6.2 ÚČEL VÝZKUMU

Záměrem výzkumu je sledovat utváření kompetencí asistenta pedagoga v praxi základních škol, jaký význam v tomto procesu má ředitel školy, poradenské zařízení, učitelé a samotní asistenti. Protože sama pracuji s asistentem pedagoga, zajímala mě v této oblasti hlavně spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Očekávala jsem, že najdu inspiraci pro svoji práci a že výsledky výzkumu využiji pro rozvoj vlastní aktivity při práci s asistentem pedagoga. Věřím také, že mé závěry by mohly být přínosem i pro ostatní pedagogické pracovníky, mohly by jim naznačit, jak v této oblasti spolupracovat, a kterých chyb se vyvarovat.

6.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

6.3.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jak se utvářejí kompetence asistentů pedagoga na základních školách v regionu Cheb?

6.3.2 VÝZKUMNÝ CÍL

Hlavním cílem výzkumu bude objasnit, jak se utvářejí kompetence asistentů pedagoga na základních školách v regionu Cheb, jakým způsobem je formována náplň jejich práce, jaké jsou na asistenty pedagoga kladeny požadavky v rámci přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Dalším záměrem bude explikace utváření kompetencí asistenta pedagoga a charakteristika realizace kompetencí v přímé praxi pomocí výzkumem zjištěných skutečností a názorů asistentů pedagoga, učitelů, ředitelů škol a reprezentantů poradenských zařízení s intencí hledání rozdílů v pojetí utváření kompetencí asistentů pedagoga.

6.3.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE

- Kdo a jakou měrou se podílí na formování kompetencí asistenta pedagoga?
- Jak se na tvorbě kompetencí podílí ředitel školy?
- Jaká doporučení pro práci asistenta pedagoga poskytují poradenská centra?
- Jakým způsobem vedou učitelé asistenta pedagoga při práci s integrovaným žákem?
- Jak vnímají své kompetence, úkoly a povinnosti sami asistenti pedagoga?
- Jsou kompetence asistentů pedagoga dané legislativní úpravou vnímány subjekty podílejícími se na edukaci postiženého žáka jako dostačující?

6.4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro mou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Tento druh výzkumu dává možnost zaměřit se na to, jak na daný soubor jevů nahlíží respondenti, jak chápou a interpretují danou problematiku, proč jednají určitými způsoby.

Podle autorů Švaříčka a Šedřové (2007, s. 17) je *„kvalitativní výzkum procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady*

postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Podle Hendla (2007, str. 61) „*Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.“*

Základními metodami kvalitativního výzkumu jsou:

- Pozorování
- Texty a dokumenty
- Interview
- Audio a video záznamy

Pro svůj výzkum jsem využila metodu interview. Připravila jsem si základní otázky, které jsem v průběhu polostrukturovaných rozhovorů s respondenty doplňovala o další dotazy tak, aby mi diskuse poskytla co nejvíce informací o daném fenoménu, umožnila mi proniknout do problému a objevit co nejvíce souvislostí. Získaná data jsem zpracovávala metodou zakotvené teorie. „*Zakotvená teorie neoznačuje nějakou teorii, nýbrž určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat.“* (Hendl, 2007, str. 123). Teorie se zpracovává v následujících etapách (Švaříček, Šedřová, str. 87):

- sběr dat směřujících k nasycenosti kódů
- kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií
- konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi

Výzkum a zpracování dat jsem realizovala i s uvědoměním výhod a nevýhod kvalitativního výzkumu. Hendl (2007, str. 50) považuje za přednosti kvalitativního výzkumu získávání podrobného popisu a vzhledu při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu, to, že zkoumání probíhá v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy

a navrhovat teorie, dobře reaguje na místní situace a podmínky, hledá příčinné lokální souvislosti, pomáhá při počáteční exploraci fenoménů. Nevýhody vidí v tom, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná do jiného prostředí, je těžké provádět kvantitativní predikce, testovat hypotézy a teorie. Analýza dat a jejich sběr jsou časově náročné a výsledky jsou ovlivněny osobnostními preferencemi výzkumníka.

6.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Stěžejní skupinu respondentů tvořili asistenti pedagoga a učitelé, kteří s nimi při edukaci dětí úzce spolupracují. Další cílovou skupinou byli ředitelé základních škol a vedoucí poradenských zařízení v Chebu, kteří stojí u vzniku náplně práce konkrétních asistentů.

Na počátku jsem oslovila všechny základní školy v regionu Cheb (celkem 29), které spolupracují s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Chebu a Speciálním pedagogickým centrem v Chebu. Pomocí zpráv jsem chtěla zjistit, které školy mají zřízenou funkci asistenta pedagoga. Celkem mi odepsalo 12 škol, z toho sedm asistenta nemělo. Takto získaný vzorek byl poměrně malý. Obrátila jsem se na vedoucí poradenských zařízení v Chebu, jestli by mi s upřesněním počtu asistentů nepomohli. Samy si v tomto směru statistiky a přehledy nevedou, ale obě pracovnice mi vyhověly a údaje vyhledaly. Tak jsem zjistila, že v oblasti mého zkoumání působí 36 asistentů pedagoga. Znovu jsem, tentokrát už osobně, oslovila ředitele škol, kde asistenti působí. Podařilo se mi pro můj výzkum získat 15 asistentů a 15 učitelů, většinou třídních učitelů žáků, ke kterým jsou tito asistenti přiřazeni. Ve 3 případech jsem mluvila s učiteli jiných vyučovacích předmětů, většinou předmětů hlavních. Kromě vedoucích poradenských zařízení jsem o utváření náplně práce asistentů pedagoga mluvila s pěti řediteli škol.

6.6 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚRU DAT

Data jsem shromažďovala pomocí polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými respondenty. Polostrukturované otázky jsem vybrala proto, že umožňují větší prostor pro vyjádření názorů dotazovaného, pomocí dalších doplňujících otázek je možné upřesnit nedorozumění či nepochopení problému, umožňují také hledat hlubší podstatu věci.

Hendl (2007, str. 174) tento typ rozhovoru pojmenovává jako „*rozhovor pomocí návodu*“. K takovému rozhovoru je připraven seznam otázek nebo témat, které je nutné v rámci interview probrat. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat otázky podle situace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost využít čas, provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji, což ulehčuje jejich srovnávání.

Pro racionální výzkum je důležitá tvorba otázek i způsob jejich kladení respondentům. „*Otázka v interview je stimulem pro generování odpovědi respondentem. Způsob, jakým je otázka formulována, patří mezi nejdůležitější prvky, které určují, jak bude respondent odpovídat. Otázky v kvalitativním interview by měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné.*“ (Hendl, 2007, str. 169). Při sběru dat jsem se snažila vést rozhovory podle zásad, které uvádí Hendl (2007, str. 172), abych dosáhla co nejvyšší efektivity. Při rozhovoru jsem usilovala o důvěru, vstřícnost a zájem respondentů, nechala jsem je vyjadřovat vlastními termíny a vlastním stylem, nechávala dotazovanému dostatek času na odpověď.

Sběru dat předcházela pilotáž, kdy jsem při nestrukturalizovaném rozhovoru s dvěma asistentkami a dvěma učitelkami naší školy ověřila správnost, srozumitelnost a vhodnost otázek. Zkušenosti získané z těchto dialogů jsem využila k precizaci otázek tak, aby byly více cílené do zkoumané oblasti, srozumitelné, jednoznačné, ale zároveň dostatečně otevřené, aby účastník měl prostor ke svému vyjádření a abych dokázala získat k problému co nejvíce reakcí a osobních pohledů respondenta.

Rozhovory s asistenty, učiteli i řediteli škol probíhaly na jejich kmenových školách. Vždy jsem dostala k dispozici místnost, individuální rozhovory proběhly v klidné a přátelské atmosféře. Pohovor s vedoucími poradenských zařízení jsem měla přímo na jejich pracovištích v Pedagogické psychologické poradně a Speciálním pedagogickém centru v Chebu. Většinu diskusí jsem si se svolením dotazovaných nahrávala na záznamové zařízení. Jen v šesti případech jsem použila metodu poznámek. Hlavní otázky jsem účastníkům posílala předem přes internet, aby si mohli odpovědi promyslet. Doplňující otázky respondenti neznali, kladla jsem je přímo při diskusi. Otázky nebyly kladeny v přesném pořadí, protože někdy respondent odpověděl na otázku ještě dříve,

než byla položena. Otázky, podle kterých rozhovory probíhaly, jsou součástí příloh diplomové práce.

Samotné rozhovory se uskutečňovaly v několika fázích. Po vzájemném představení jsem respondenty seznámila s cílem své práce. První otázky směřovaly k pedagogické praxi dotazovaných, délce jejich praxe, vzdělání. Další otázky už pomáhaly rozkrývat utváření kompetencí asistentů pedagoga. Jednotlivé rozhovory trvaly okolo 20 minut. Ředitele škol jsem na závěr rozhovoru požádala o náplň práce jejich asistentů. Porovnáním dokumentů jsem chtěla dosáhnout ještě většího pochopení kontextu při tvorbě kompetencí. Některé z těchto dokumentů jsou také přílohou práce.

Při studování literatury k mému výzkumu jsem narazila i na otázku etiky. Mezi základní pravidla etického jednání při výzkumu patří získání informovaného souhlasu respondenta, účastníci musí být obeznámeni s okolnostmi výzkumu, musí se respektovat svoboda odmítnutí v účasti projektu či ukončení rozhovoru respondentem, v neposlední řadě sem patří zajištění anonymity účastníka. V ideálním případě není identita účastníků výzkumníkům známa, pokud není možné takovou anonymitu zajistit, nesmí být identita respondenta odhalena nikomu dalšímu. Samozřejmě jsem před začátkem rozhovoru žádala dotazované o souhlas s provedením rozhovoru, záznamem rozhovoru na nahrávací zařízení, ale zajímalo mne, jestli se objeví v tomto smyslu i nějaké požadavky ze strany respondentů. A skutečně na tyto otázky došlo, a to pouze ze strany asistentů. Nejvíce se zajímali o to, kdo se informace dozví, s kým je budu diskutovat. Přesto, že jsem s nimi hovořila na téma, které není citlivé, měli obavy, že zveřejnění jejich postojů a hodnocení situací by pro ně nebylo žádoucí. Ale podařilo se mi jejich obavy rozptýlit a rozhovory byly vstřícné a otevřené.

6.7 ZPRACOVÁNÍ DAT

Kvalitativní výzkumy běžně pracují s malým počtem jedinců, ale s velkým objemem získaných dat. Data je nutné zredukovat, roztřídit, hledat v nich relevantní informace, aby bylo možné přehledně zapsat získané poznatky. V zakotvené teorii splňuje tyto požadavky kódování a kategorizace dat. „*Kódováním se myslí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.*“ (Hendl, 2007, str. 246) Data

získáme přepisem rozhovorů. Transkripce může být provedena doslovně nebo může být utvořen shrnující či selektivní protokol. Pro svoji práci jsem použila shrnující transkripci, kdy se data redukuje například vypouštěním opakujících se výpovědí, zobecňováním, integrováním nebo konstrukcí jedné globální výpovědi. Získané segmenty jsem analyzovala, třídila a uspořádávala do souboru kategorií pomocí tří procesů kódování (Hendl, 2007, str. 246 – 247):

- otevřené kódování
- axiální kódování
- selektivní kódování

Otevřené kódování umožňuje roztřídit data podle kódů. V datech se hledají témata, která by mohla objasnit výzkumný cíl. Datům se přiřazují kódy. Kódy jsou běžná slova, slovní spojení, odborné termíny nebo citace z výpovědí (tzv. in vivo kódy). V zakódovaných datech pomocí otázek hledáme vzájemné vztahy. V kvalitativní analýze je uváděna skupina otázek, která podněcuje k dalším nápadům a k rozvoji kategorií „*Kdo? Kdy? Kde? Co? Jak? Kolik? Proč?*“. Podle souvislostí se data třídí do skupin, kategorií. Tato část práce s daty se označuje jako axiální kódování a odkrývá logické vztahy mezi kategoriemi. Stejně jako v případech kódů se jednotlivé kategorie pojmenovávají. Pojmenování musí být již ale abstraktnější a vyjadřovat obsah kódů, které do dané skupiny patří. „*Axiální kódování je proces uvádění subkategorií do vztahu k nějaké kategorii. Je to složitý induktivně-deduktivní proces o několika krocích, které jsou stejně jako při otevřeném kódování vykonány prostřednictvím porovnávání a kladení otázek. Použití těchto postupů je cílené na objevení a rozvinutí kategorií ve smyslu paradigmatického modelu. To znamená, že rozvíjíme každou kategorii (jev) ve smyslu jejích příčinných podmínek, které ji způsobují.*“ (Kutnohorská, 2009, str. 67) Zároveň si utváříme představu, co jsme ve výzkumu zjistili, koncipujeme závěry a zapisujeme si vlastní poznámky. Další fázi zpracování představuje selektivní kódování. Tento postup Hendl (2007, str. 251) popisuje jako snahu vyhledat hlavní téma a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie.

6.8 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

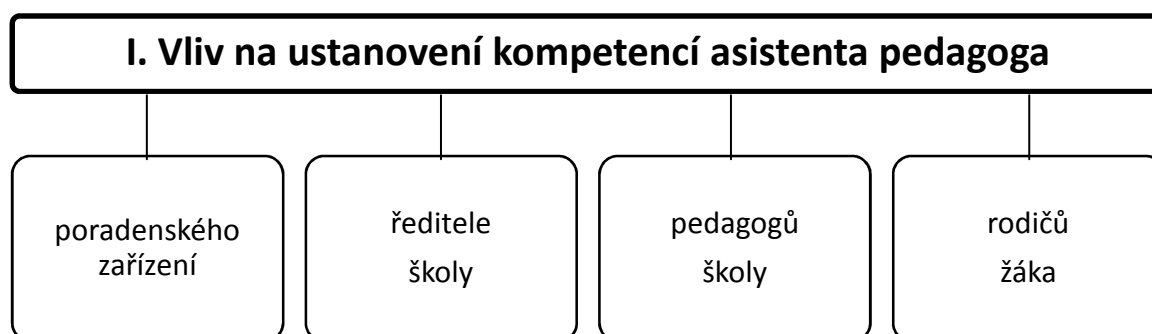
Kategorie a subkategorie vytvořené pomocí kódování jsem formovala tak, aby jejich charakteristika zahrnovala propojení získaných informací s výzkumnými cíli. Rozborem vztahů jednotlivých subkategorií a jejich kódů k utvořeným kategoriím jsem se snažila objasnit fenomény, které se v praxi při utváření kompetencí asistenta pedagoga projevují.

Teorie zpracované rozvahy je podpořena výroky respondentů, které jsem získala při rozhovorech a které jsem částečně upravila do přijatelné podoby. Texty jsou ve zprávě z výzkumného šetření zaznamenány kurzívou.

Zvolené kategorie:

- I. Vliv na ustanovení kompetencí asistenta pedagoga
- II. Požadavky na funkci asistenta pedagoga
- III. Metodické vedení asistenta pedagoga
- IV. Náplň práce asistenta pedagoga
- V. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

6.8.1 VLIV NA USTANOVENÍ KOMPETENCÍ ASISTENTA PEDAGOGA



Kategorie popisuje rozsah a míru vlivu jednotlivých subjektů zúčastňujících se integrace žáka na utváření kompetencí asistentů pedagoga. Prezentuje jejich představy o úkolech a povinnostech asistentů, charakterizuje jejich spolupráci v tomto procesu. Pod pojmem kompetence asistenta pedagoga jednotliví účastníci většinou chápou činnosti, které asistent realizuje při práci s dítětem nebo v nepřímé pedagogické činnosti.

Prvotní nástin kompetencí vytváří pedagogické zařízení pro ředitele škol, kteří chtějí na základě jejich doporučení požádat krajský úřad v Karlových Varech o zřízení funkce asistenta. Toto doporučení musí obsahovat časovou dotaci pokud možno s rozdělením na přímou pedagogickou činnost a práce související, návrh činností zařazených do pracovní náplně asistenta pedagoga. Tento návrh poradenského zařízení je většinou i podkladem pro náplň práce, kterou pro asistenta pedagoga přesně určuje ředitel. Doporučení pedagogického zařízení a náplň práce asistenta pedagoga není ale shodný dokument. Ředitel si může kompetence asistenta vymezit vlastním způsobem podle potřeb školy, pedagogů, rodičů a samotného žáka.

Vyjádření vedoucích Pedagogicko-psychologické poradny v Chebu a Speciálně pedagogického centra (dále jen poradenských zařízení) k formulování činností asistentů:

„...náplň práce po nás chce kraj, aby podle ní odhadl platovou třídu asistenta, proto ji děláme...“

„...náplň práce navrhujeme my, snažíme se i od školy dostat podklady, co konkrétně by potřebovali, aby asistent dělal, ne vždy se to daří, ne vždy si škola řekne,...“

„...pokud škola podklady nedodá, vymýšlíme to teda nějakým způsobem my a ne vše je pak funkční...“

„...pokud to jde, snažíme se na školu zajít nebo vyjet, zjistit, co si myslí, popovídat si s učiteli a asistenty, co vše by ještě mohli, ne všude je zájem...“

„...my navrhujeme, co má asistent pedagoga s dítětem dělat, pokud si náplň ředitel upraví, do toho my už nevidíme...“

„...myslím ale, že je na místě, aby si s tím škola udělala, co potřebuje, aby si to nějakým způsobem ušila na míru...“

Ředitelé škol uvádějí:

„...obecnou náplň dostaneme z poradny, obsah je celkově dost komplikovaný, je to hledání toho, jak asistenta patřičně využít, aby to nebylo jen o zajišťování individuálního přístupu k tomu žákovi, zajišťování jeho potřeb, ale i práce s větší skupinou žáků, potažmo nejen práce v hodině, ale i mimo vyučování...“

„...s náplní se potýkáme po dobu pěti, šesti let, na počátku byla dost strohá, ale snažíme se ji stále konkretizovat a přizpůsobovat na jednotlivé asistenty...“

„...ještě to stále tak nastavit neumíme...“

„...máme více méně jenom mustr, který vychází z nějaké směrnice, respektive z metodického pokynu, tak ten využíváme a rozšiřujeme...“

„...co se týče kompetencí, ty jsou hlavně na společné práci asistenta s učitelem, na tom, jak pracují s žákem, na jeho potřebách...“

Náplň práce stanovená ředitelem utváří obecný základ činností asistenta, ale jeho přímá práce je vytvářena při interakci s učitelem. Pracovní kompetence asistenta pedagoga se formují hlavně při vykonávání požadavků, úkolů a instrukcí, které na ně přenáší třídní učitel a ostatní pedagogové školy. Všichni zúčastnění se shodují na tom, že těžištěm práce asistenta je právě spolupráce s učitelem při vzdělávání žáka. Asistenti v rozhovorech se zcela vyjadřovali tak, že úkoly a instrukce jim zadává učitel žáka.

„...plním úkoly, co požaduje učitel...“

„...mou práci řídí třídní učitelka...“

„...učitelka mi sdělí, co máme v hodině dělat, na co se zaměřit...“

„...kompetence mám v náplni práce, ale pracuji podle pokynů třídní učitelky...ano s žákem, ale plním i jiné věci...“

Významný podíl na práci asistenta pedagoga mají i rodiče integrovaného žáka. Při realizaci jejich požadavků a přání vznikají pro asistenta další úkoly v rámci jeho kompetencí. Asistent se stává prostředníkem v komunikaci mezi školou a rodiči. Je s rodiči ve velmi častém, většinou denním kontaktu. Často je prvním, kdo s rodiči řeší jejich problémy a obavy, kdo s nimi diskutuje o vzdělávacích potřebách jejich dítěte a požadavcích učitelů. Dobrá strategie asistenta při komunikaci s rodiči může napomoci zlepšit vzájemnou důvěru, nastavit podmínky spolupráce školy a rodiny. Asistenti nejčastěji uvádějí, že s rodiči řeší domácí úkoly, přípravu žáka na vyučování, chování žáka ve škole a v případě absence žáka způsob, jakým jim budou sdělovat, jak má jejich dítě postupovat, aby učivo dohnalo a zvládlo.

Ředitel školy a učitelé uznávají, že užší spolupráce asistenta s rodiči je pro utváření dobrých vztahů přínosná. Poukazují ale na to, že v komunikaci s rodiči by měl být asistent taktní. Nikdy by neměl před rodiči vyjadřovat své negativní postoje k učitelům, kritizovat jejich práci s dítětem a svým jednáním vyvolávat zbytečně nepříznivé situace. Asistent by měl před rodiči podporovat snahu učitelů a své výhrady diskutovat s nimi, tedy učiteli. Učitelé vnímají také to, že od asistentů touto cestou dostávají informace o zázemí dítěte, konkrétní situaci v rodině, přístupu rodičů ke vzdělání, což jim často pomáhá objasnit okolnosti související se vzděláváním dítěte.

Vyjádření asistentů:

„... v kontaktu s rodiči mého žáka jsem každý den, nejčastěji probíráme, co ve škole bylo, jaké jsou domácí úkoly, co se dělo během celého dne, ...“

„... každý den píši rodičům záznamy, jak žák pracoval, co umí, neumí, na co se mají ještě doma podívat, ...“

„... každý den si mailujeme, pokud je to nutné i voláme, rodiče se fakt snaží, aby vše probíhalo dobře, a vše se zvládlo, ...“

„... s rodiči dítěte se vidím každý den ráno a po vyučování v šatně, vždy si řekneme pár slov o tom, co se ve škole dnes dělo, jak jsme vše zvládli, co se nám dařilo, ...“

Vyjádření ředitelů a učitelů:

„... když potřebuji rodičům sdělit nějaký problém, často poprosím asistentku, aby to s nimi projednala, většinou je to takto postačující, ...“

„...oni nám s tou rodinou pomáhají, když je špatná spolupráce, jdou třeba i do rodin, ...“

„...ano, moje asistentka komunikuje s rodiči denně, co je nutné si řekneme, vše se vyřídí hned, co je nutné...“

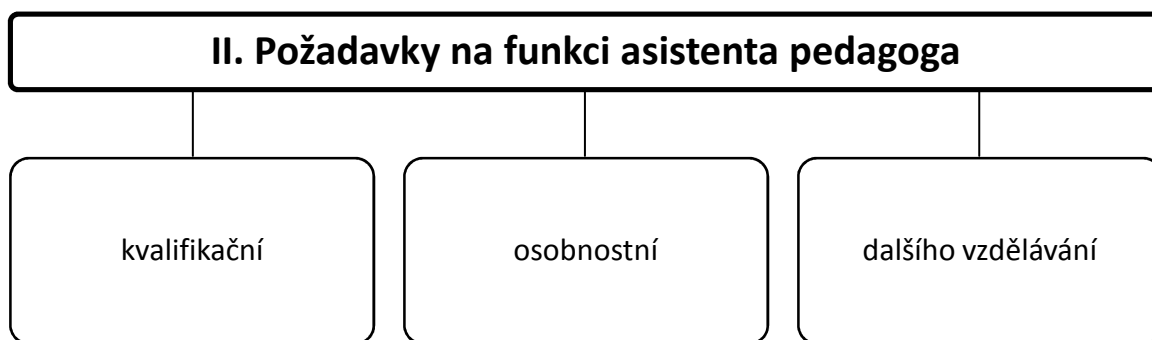
„...asistentka mluví s rodiči denně, řeší úkoly, chování, je to dobré, že známe i pohled rodičů, ...“

„...asistentka rodičům píše úkoly do notýsku, připomínky, co dítě umělo, co ne, a tak, ...“

Diskuse nad otázkami naznačila, že obsah kompetencí asistentů se neutváří izolovaně mezi jednotlivými účastníky, ale jde o provázaný proces, který se týká všech aktérů inkluze dítěte. Účastníci vznikající kompetence sledují, posuzují je, hodnotí, diskutují o nich a přinášejí své nápady.

Podle vedoucí Pedagogicko-psychologické poradny v Chebu je důležité, aby se kompetence vymezily hned na počátku v diskusi mezi všemi partnery. „...aby si všichni na začátku sedli společně, projednali, co je pro dítě dobré, jak se bude postupovat, vyjasnili si představu spolupráce, bez toho to nemůže fungovat,...Tato společná setkání by měla být nutností nejen na začátku, ale i když se dítě dál nerozvíjí, bavit se o tom, co bude dál...“.

6.8.2 POŽADAVKY NA FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA



V této kategorii chci popsat reakce respondentů na kvalifikační požadavky asistenta pedagoga, ale zároveň poukázat na to, že od asistentů se neočekává jen určité vzdělání, ale i další schopnosti a dovednosti, které ovlivňují charakter a kvalitu jejich práce. Úkolem asistentů pedagoga je i naplnění požadavku dalšího vzdělávání, které všem pedagogickým pracovníkům ukládá zákon. Součástí této kategorie je také seznámení s tím, jak se asistenti pedagoga s touto povinností vyrovnávají.

Při výzkumu jsem zjistila, že většina respondentů by pro vykonávání funkce asistenta pedagoga vyžadovala alespoň středoškolské vzdělání ukončené maturitou, nejlépe v pedagogickém oboru. Pět učitelů by požadovalo vysokoškolské vzdělání, ale postačující by podle nich byla VOŠ s pedagogickým směrem nebo studium bakalářské. Požadavek vysokoškolského studia bych podpořila i ze zkušenosti, kterou jsem při výzkumu sama získala. Vysokoškolsky erudovaní asistenti byli schopni lépe vystihnout

konkrétní činnosti své náplně práce, byl na nich znát větší zájem o práci a i jejich spolupráce s učitelem působila více kvalifikovaně. Na všech oslovených školách, kde měl asistent pedagogické vzdělání (vychovatelka, speciální pedagožka, učitelka v důchodu) respondenti uváděli, že je to spolupráce jak má být, i učitelé, kteří s těmito asistenty přímo nepracovali, je ve svých hovorech zmiňovali a poukazovali na dobrou kvalitu jejich práce.

Vyjádření dotazovaných k dosažené kvalifikaci asistentů:

„... myslím si, že nemusí mít vysokou školu, ale nejlépe střední pedagogickou školu nebo vyšší odbornou školu pedagogického směru, zaměřenou na práci s dětmi...“

„...myslím, že je chyba, když chceme po asistentovi odbornou pedagogickou práci a dovolíme mu mít jen základní vzdělání,...“ (pedagogické zařízení Cheb)

„...alespoň maturita a kurz asistenta pedagoga, pokud má pak asistent dobré vedení od učitele, může s dítětem pěkně pracovat,...“

„...já samozřejmě požaduji, to co je podle zákona tzn., aby tam byl minimálně ten kurz,... pokud jej neměli, což bylo tedy ve dvou případech, tak jsme jim tento kurz zaplatili, ...“

„...alespoň aby byla ta střední škola, aby teda byla maturita. To si myslím, že na to postačuje, alespoň v takových mezích, jak to momentálně používáme...“

Většina ředitelů se vyjádřila v tomto smyslu, ale ředitelé, co měli na školách vysokoškolsky vzdělaného asistenta, při rozhovorech zcela jednoznačně vyzvedávali kvality jeho práce a srovnávali je s prací ostatních asistentů.

Názory učitelů byly více různorodé:

„...i asistentka se středním vzděláním a bez maturity a kurzem může být přínosem pro práci dítěte, ale musí mít k tomu předpoklady, být ochotná se učit, vnímat práci,...sama by si pak třeba vzdělání chtěla dodělat...“

„...alespoň střední s maturitou a s tím kurzem pedagoga je to pak asi dostačující...“

„...nejjednodušší by bylo zaměstnat třeba začínající učitele, ti by i získali praxi při práci s učitelem, mohli by i převzít část práce za učitele, to by byla teprve asistence,...“

„...mám zkušenost, že čím vyšší vzdělání, pak asistent víc pracuje sám, nečeká jen na moje pokyny...“

„...určitě vzdělání pedagogického směru, myslím si, že by tam vysokoškolské vzdělání být mělo, určitý směr speciální pedagogika...“

„...vzdělání ve směru ke své práci, když dělá asistenta postižených dětí nebo ke zdravotně tělesně postiženým dětem, tak tímto směrem, aby se dokázal vcítit do jejich chování a mentality, pokud nemá vyloženě vystudovanou speciální pedagogiku...“

Pro práci asistenta pedagoga je podle zákona postačující základní vzdělání doplněné o kurs asistenta pedagoga. Všichni respondenti se shodli na tom, že takové vzdělání je naprosto nedostačující pro pedagogickou práci s dětmi. Jako důvod těchto tvrzení udávají své postřehy z praxe:

„...určitě musí asistent znát obsah učiva, co má zvládnout žák, aby se v tom mohl orientovat...“

„...pokud má pracovat v českém jazyce s žákem, musí sám znát pravidla, a ne dělat chyby, i to je někdy problém,...“

„... když nerozumí sám učivu, jak s ním může pomáhat dětem,...“

Při výzkumu jsem se setkala jen s jednou asistentkou, která měla pouze základní vzdělání. Pracovala s dětmi sociálně znevýhodněnými v přípravné třídě. Otázku své náplně práce popisovala dost jednostranně ve významu pomoci při sebeobsluze dětí. Až rozhovor s učitelkou odhalil větší problémy spolupráce. Učitelka měla výhrady k práci asistentky, vyčítala jí, že neumí splnit požadavky, s kterými se na ní obrací, že není kreativní, že musí dohlížet nejen na práci dětí, ale i na to, zda svoji roli asistentka plní a jak, že pro ni není velkým přínosem, jako důvod uvedla právě nedostačující vzdělání pro tuto práci.

V rámci výzkumu jsem položila několik otázek, které pomohly odhalit, že u asistentů pedagoga se neoceňuje jen jejich dosažená kvalifikace. Respondenti upozorňovali také na důležitost osobnostního charakteru asistentů, oceňovali hlavně výskyt povahových vlastností, které zvyšují hodnotu jejich společné práce.

Na otázku „Jak vybíráte asistenty pedagoga?“ mi ředitelé škol odpovídali:

„...podle vzdělání, životopisu, doporučení z ostatních škol, kde už asistent pracoval, to je dobré, protože už se osvědčil, má určité znalosti, představu o práci...“

„...to je těžké, pokud má i kvalifikaci, stejně nevím, jaký je, jestli se pro tuto práci hodí...“

„...je to těžké posoudit, to jak to vše bude fungovat, jestli bude vstřícný, ochotný, bude mít pochopení, do toho všeho, když přijde, hned nevidím, to se bohužel ukáže až později...“

Učitelů jsem se ptala přímo, jaké vlastnosti by u asistenta očekávali. Nejčastěji uváděli: kladný vztah k dětem, empatii, trpělivost, komunikativnost, kreativnost, porozumění, vstřícnost, ochotu, respekt, důslednost. Sami asistenti na tuto otázku uváděli stejné odpovědi jako učitelé. Tato shodnost v odpovědích zdůrazňuje vlastně význam těchto vlastností pro práci asistenta.

Na otázku „Proč jste jmenovala právě tyto vlastnosti?“ se nejvíce učitelé vyjadřovali k empatii a komunikaci asistenta, například mi sdělili:

„...komunikace je důležitá, musí se domluvit s žákem, učiteli, rodiči...“

„...ne vždy se lidé dokážou shodnout, ale je třeba hledat způsob jak postojte sjednotit, měl by tedy umět vykomunikovat i kompromis, umět se domluvit...“

„...musí být velmi komunikativní, vzhledem k tomu dítěti, ale i jiným směrem...“

„...empatičnost a vstřícnost, milý k dětem, umět se k nim chovat, vcítit se do jejich potřeb, velmi trpělivý, protože ta práce je velice náročná, neměl by mít vadu řeči, aby mu dítě dobře rozumělo, aby se uměl správně vyjadřovat a s dítětem jednat...“

„...empatický, vcítit se do potřeb dítěte, pochopit jeho zvláštnosti, problémy...“

Asistenti si své kvalifikační kompetence mají rozšiřovat i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Chtěla jsem od nich získat i názory na tuto otázku. Většina asistentů další vzdělávání přijímá pozitivně. Mnohým z nich škola umožňuje alespoň dvakrát do roka účast na nějakém semináři nebo kurzu. Asistenti uváděli, že si znalosti zvyšují také čtením literatury nebo vyhledáváním informací na internetu. V rámci

samostudia se snaží porozumět postižení, které děti mají, nalézt rady, jak dítěti pomáhat, jak s ním pracovat. Na otázku, zda si chtějí doplnit vzdělání i dalším studiem, mnozí odpověděli, že to při jejich práci není možné nebo snadné. Poukazovali hlavně na to, co by bylo s jejich svěřeným dítětem, kdyby měli studijní volno nebo v pracovní den jezdili do školy.

Některé zaznamenané názory asistentek k dalšímu vzdělávání:

„...Prošla jsem akorát dvěma semináři, první byl přímo jako asistent pedagoga a druhý problémové chování, což bylo zajímavé, to bylo dobré...“

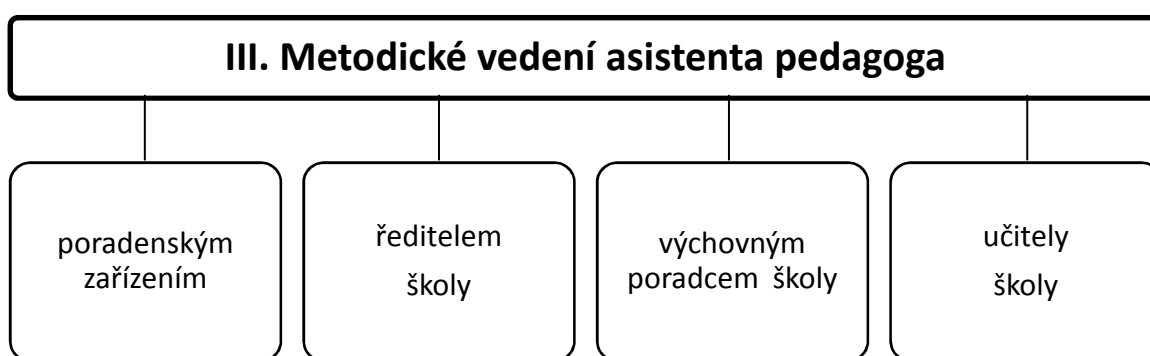
„... určitě bych volila i takové ty oblasti, které se netýkají jenom tady té speciální pedagogiky a pedagogiky obecně... zabrousila bych do nějakých jazykových kurzů nebo něco z oblasti psychologie...“

„...ráda bych se věnovala té problematice, například speciální a hlavně autismu...“

„...větší znalost psychologie, zkoumat psychologické stránky, to je důležité, vyznat se v psychice těch dětí...“

„...zatím jsem na kurzu nebyla, nepodařilo se zatím, čtu rubriky v novinách a na internetu...“.

6.8.3 METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTA PEDAGOGA



V této kategorii se budu snažit objasnit, kdo dává asistentovi pedagoga metodickou podporu, na co je tato pomoc zaměřena a jaký má pro asistenta při jeho práci význam. Cílem podpory je lepší plánování práce asistenta a konkrétnější utváření jeho kompetencí. Pro asistenta to znamená, že mu někdo pomáhá hledat řešení problémů

vznikajících při práci a komunikaci s dítětem. Cílená podpora pozitivně ovlivňuje nejen kvalitu práce s žákem, ale napomáhá i profesnímu růstu asistenta.

Asistenti většinou nemají speciálně pedagogické vzdělání, a proto, když si neví s žákem rady, by měli mít možnost obrátit se na zkušeného pedagoga. Metodickou podporu asistentům nejčastěji poskytují speciální pedagogové z poradenských zařízení, zkušení pedagogičtí pracovníci školy, ve které asistent působí, nebo přímo učitel, pod jehož vedením asistent pracuje.

Proč je metodická podpora důležitá objasňuje Uzlová (2010, str. 61) „*Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga se ve své praxi setkává s žáky s různým typem a stupněm postižení, je metodické vedení a podpora namísto nejen v případě začátečníků, ale i u asistentů, kteří již mají s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami zkušenosti. Nelze totiž spoléhat na to, že když např. v minulém školním roce působil asistent ve třídě, kde byl začleněn žák s lehkým mentálním postižením, bude si okamžitě vědět rady s prací s dítětem s autismem.*“

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na vztahy, které vznikají při metodickém vedení mezi jednotlivými výše popsány subjekty a také na zaměření této podpory. Teplá a Šmejkalová (2007) ve své příručce popisují oblasti zaměření individuální metodické podpory poskytované asistentům:

- organizace vzdělávání ve škole, základní orientace v rámcových a vzdělávacích programech, v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se zdravotním postižením – individuální možnosti a schopnosti žáka, tvorba, realizace a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, denní režim, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka – využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy spolupráce s rodinou žáka

Názory zaznamenané v poradenských zařízeních

„... metodická podpora se dá dávat, když je zájem, ...“

„... rádi pomůžeme, ale nechci jí dávat tak, že ji vnucujeme, to by fakt nevedlo k ničemu...“

„... nepodílíme se, ale uvažujeme, že uděláme setkání asistentů pedagoga, abychom zjistili, co potřebují, případně jaké experty máme přizvat...“

„...nějaké informace vyplývají z doporučení dalšího vzdělávání žáka, které by rodiče měli předat škole, v některých případech konzultujeme, jak vypracovat IVP, to jsou taky rady i pro práci učitele, i asistenta...“

„...co navrhneme my, to jsou konkrétní rady nebo spíše okruhy, co by měl asistent s žákem dělat, například pomáhat při sebeobsluze, že tam má být o přestávce, prostě čemu by se měl věnovat...“

Zjistila jsem, že pedagogická zařízení se nejčastěji k práci s dítětem vyjadřují při kontrolním vyšetření žáka, které probíhá každý rok. Poskytují i informace škole, jak s dítětem pracovat, nač se zaměřit, jak postupovat, jakých metod, forem práce a pomůcek využívat. Toto vyjádření poskytují písemně rodičům, kteří by ho měli předat škole. Pokud je zájem, konzultují většinou za přítomnosti rodičů své postoje ke vzdělávání dítěte i s učitelem a případně i asistentem žáka. Vyšetření žáka je někdy realizováno se souhlasem rodičů přímo ve škole, kam dítě dochází. Speciální pedagog má tak možnost sledovat práci dítěte s asistentem a učitelem přímo ve vyučovací hodině. Místní šetření umožňuje poznat školní prostředí dítěte, přímo ve vyučovacím procesu sledovat potíže dítěte a společně s učitelem a asistentem se domlouvat jak k dítěti přistupovat, aby se jeho vyučovací problémy kompenzovaly. Čím větší je zájem ze strany rodičů a školy, tím větší podporu poradenská zařízení poskytují.

Ve škole, kde se žák vzdělává, vede asistenta především učitel žáka, který mu v průběhu vyučování poskytuje podporu a pomoc pro práci s přiděleným žákem. Pokud je spolupráce mezi učitelem a asistentem dobře nastavená, pak učitelé s asistentem pedagoga konzultují průběh hodiny nebo celého vyučovacího dne předem,

domluví si konkrétní postupy a přístupy k postiženému žákovi. Asistent je vždy informován o učivu, organizaci výuky a metodách práce.

Jak asistenti pedagoga vnímají podporu učitele:

„...my se před hodinou domluvíme, co je potřeba, co je potřeba zapsat, jestli bude písemma, co si má připravit apod. Během hodiny spolu moc nekomunikujeme...“

„...upřesníme si, co se týká metod a práce s žákem, kdy budu mít na starosti i jiné děti, k čemu mě využije, co bude potřeba dělat...“

„...předem vím, co budeme dělat společně, co individuálně, kam až se máme pokusit dojít...“

„...každý den po vyučování si sedneme a řekneme si, co se bude další den dít, co mám připravit já na další den, jaké pomůcky, jaké listy...“

„...řekne po ránu, co třeba mám začít, tak dneska budeme dělat tohle a tohle apodle toho se už zařídím...“

„...určitě podle situace, domlouváme se jak dál, řešíme to spolu, abychom byly připraveny na podobné situace...“

„...výjimečně, když je potřeba řešit něco nového, tak si to řekneme, ale jinak ne...“

„...víceméně to nechávají na mě, spíš mi jenom řeknou svoji představu...“

Podle mé zkušenosti z rozhovorů metodická pomoc učitele asistentovi je málo konkrétní, s množstvím práce s dítětem si musí poradit sám. Ale většina učitelů je ochotna na další dotazy asistenta reagovat, své požadavky upřesňovat. Čím má učitel větší zkušenosti a praxi s prací asistenta pedagoga, jsou jeho rady asistentovi více systematické a praktické.

V případě, že se objeví při vedení žáka problémová situace, vzdělávací nebo výchovná, tak se podle odpovědí asistentů většina z nich obrací nejprve na učitele. Společně se radí, jak danou situaci řešit. Jestliže nepříznivý stav trvá déle, nedaří se ho řešit, obrací se na rodiče, výchovného poradce a ředitele školy. Kooperativně se oslovení snaží reagovat tak, aby se jim podařilo problémy odstranit. Často je rodičům doporučeno, aby kontaktovali i poradenské zařízení. Ředitelé mnohdy v takovém případě

svolávají i schůzku všech zainteresovaných ve vzdělávání dítěte a přizvou k projednávání i zástupce poradenského zařízení. To se děje většinou jen při řešení opravdu závažných krizových situací, které se vyskytly v okolí žáka.

Samozřejmě, že asistenti mají možnost se na výchovné poradce, ředitele aporacovníky poradenských zařízení o radu a pomoc obrátit sami.

Na otázku jak asistenti pedagoga spolupracují s výchovným poradcem jsem zaznamenala tato vyjádření:

„...výchovný poradce s asistenty víceméně komunikuje, měli jsme tady několik porad, jde i o jiné aspekty – docházka do školy, komunikace s ospodem atd. Je to domluva spíše na jiné rovině, jaké budou potřeba pomůcky, co by bylo vhodné dokoupit...“

„...na naší škole výchovný poradce s asistenty moc nepracuje, má opravdu dost jiné práce...“

„...výchovný poradce spolupracuje s učitelem a asistentem při sestavování IVP, jiné úkoly vzhledem k asistentovi nemá...“ (názory ředitelů škol) a asistentů:

„...s výchovnou poradkyní se domlouvám, když má jít můj žák do poradny, někdy píši o mé práci s žákem i krátký záznam...“

„...když přijde zpráva z poradny, tak mi ji předá, zkopíruji ji, založím, také si jí přečtu...“

„...asi jen spolupracujeme, když se tvoří IVP žáka...“

„...vůbec nespolečujeme...“

„...že by mi nějak radila nebo dávala informace, tak to ne...“

Na otázku „Zasahuje nějakým způsobem do vaší práce s dítětem i poradenské zařízení?“ asistenti například odpověděli:

„...PPP je s námi v pravidelném kontaktu, konzultujeme aktuální problémy, můj chlapec ji navštěvuje každý rok...“

„...speciální pedagožka mi řekla, že za ní mohu kdykoliv přijít, zavolat jí, že se mi bude snažit poradit nebo přijde do školy...“

„...žádné konkrétní rady nedostávám, jen jednou jsem byla přítomna u konzultace s třídní učitelkou a speciální pedagožkou...“

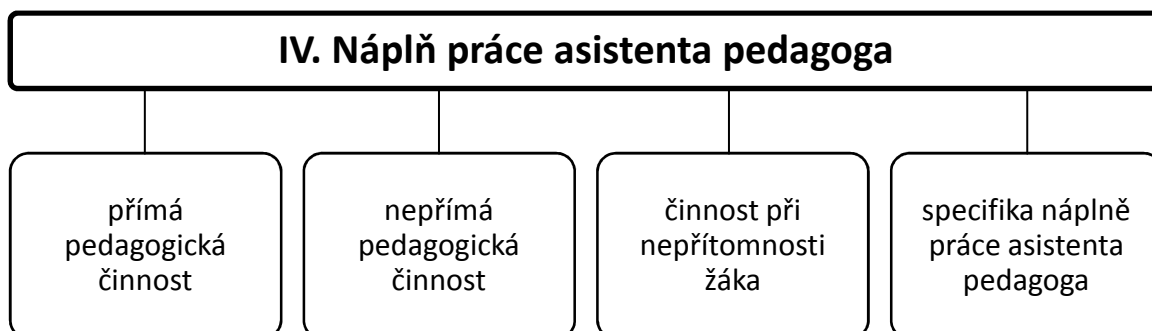
„...s pracovníky SPC jsem se nesešla, ale se zprávami se vždy seznámím...“

„...vůbec nikdy, i když třeba z SPC přijeli do školy, nikdo se mě nikdy na nic nezeptal, ani mi nedal žádnou radu...“

„...vždy když moje klientka jede do SPC, jedeme s maminkou spolu, mohu říci také nějaké své poznatky a být u konzultace se speciální pedagožkou...“

Ve výzkumu oblastí vztahujících se ke kategorii „Metodického vedení asistenta pedagoga“ jsem zaznamenala, že si jednotlivé subjekty, které by se měly podílet na vedení asistentů, uvědomují svou povinnost poskytovat metodickou pomoc, ale nevěnují jí dostatek času. Konzultace se uskutečňují většinou jen po pravidelných ročních kontrolách dítěte v poradenském zařízení. Jen málokdy je přítomen asistent, většinou se informace dozví zprostředkovaně od rodičů nebo z písemné zprávy. K opravdovým zásahům dochází až v krizových případech. Asistenti sami tuto pomoc nevnímají nebo ji považují za nedostatečnou a příliš obecnou. Přivítali by konkrétní rady a informace, jak s dítětem pracovat. Nejvíce podpory se jim dostává od učitelů, ale kvalita této pomoci je závislá na mnoha okolnostech, například zkušenostech učitelů s prací asistentů, délce učitelské praxe, schopnosti zformulovat zřetelně požadavky, zkušenosti z práce s dětmi se zdravotním postižením, atd. Názory asistentů se v této oblasti dost polarizovaly. To mě přivedlo i k tomu, že velmi záleží také na tom, jak jsou asistenti ochotni vnímat rady, spolupracovat, ptát se, vést diskusi a jakou mají sami snahu problémy dítěte řešit.

6.8.4 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA



Kategorie charakterizuje co je součástí náplně práce asistenta pedagoga, jaké činnosti a úkoly asistent vykonává v rozsahu přímé a nepřímé pedagogické práce, jak asistent v mezích svých kompetencí zajišťuje výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na rozvoj osobnosti jemu přiděleného žáka a ostatních žáků třídy. Kategorie také postihuje diference v činnostech asistentů pedagoga, které jsem v průběhu výzkumu zaznamenala.

Největší počet mých otázek byl při výzkumu zaměřen na zjištění konkrétních činností asistentů, neboť tyto činnosti jsou podstatou a jádrem jejich práce. Na jejich bázi se utvářejí kompetence asistentů v oblasti vzdělávání.

Náplň práce, kterou asistent přebírá od ředitele školy, určuje kolik hodin přímé a nepřímé práce je asistentovi stanoveno. Všichni dotazovaní asistenti měli přehled o počtu těchto hodin a dokázali rozeznat, které jejich kompetence patří do přímé a které do nepřímé činnosti. Počet hodin jejich přímé práce korespondoval většinou s počtem vyučovacích hodin jim přiděleného žáka. Pokud měli snížený počet hodin, pak se jednalo o hodiny, kdy jejich žák nepotřeboval asistenci, například sám zvládal vyučování tělesné nebo hudební výchovy. Nepřímou činnost mají asistenti stanovenu různě, někdo má maximálně 3 hodiny týdně, někteří asistenti, hlavně ti, co pracují v nižších třídách prvního stupně, mají určenu jednu hodinu nepřímé práce denně.

Jak se vyjadřovali k přímé činnosti ředitelů:

„...přímá činnost je daná náplní práce, je to práce s dítětem ve třídě, s učitelem v hodině, to působení na dítě, práce s ním...“

„...je to ta práce u toho dítěte, ten celý proces v hodině...“

„...tak hlavně ta práce v hodině, práce s žákem a učitelem, podle jeho pokynů, co je hlavní, ta jeho podpora, pomoc tomu žákovi...“

Učitelé a asistenti už ve svých vyjádřeních mluvili více konkrétně a pojmenovávali jednotlivé činnosti při práci v hodině:

Jak učitelé vystihovali činnosti asistentů v oblasti přímé práce:

„...ukazování v textu, aby se holčička neztratila, kde jsme, při psaní koriguje správné sezení, držení a naklonění papíru i sešitu. Při matematice jí pomáhá s vizuální

oporou, pomáhá jí připravovat pomůcky na tu lavici, podepisuje jí práce, protože to holčička nezvládne, pomáhá ji stříhat a lepit. Pokud hledáme písmenka, zvládá pouze tiskací tvary, takže jí pomáhá s přiřazováním,...“

„...měl by dopomáhat při plnění úkolů zadaných učitelem, individuálně mu vysvětlit učivo, pomáhat při sledování jednotlivých pokynů, protože většina dětí má tu pozornost velmi narušenou, ten asistent žáka nasměruje, dohlíží na něj o přestávkách, zejména u dětí s poruchami chování, doprovází skupinu při přesunech do jiných učeben, akce školy (kino, divadlo), svěřence by se měl snažit zapojovat do skupinových činností, nacvičovat komunikaci se spolužáky a dospělými, pomáhat připravit pomůcky na jednotlivé hodiny, při práci v učebnici vypomáhat, často se děti v textu ztrácí, orientace v sešitě, při zapisování domácích úkolů, dopisování učiva...“

„...Pomáhá s výpiskami, dává mu řád, dohlíží na jeho práci, soustředění, vrací ho do činnosti, pomáhá mu o přestávkách s hygienou, připravovat věci,...“

„...holčička s námi v matematice nemůže pracovat, už jsme někde jinde, pracuje podle pokynů s asistentkou, aby zvládla co nejvíce učiva, většinou v jiné třídě,...“

„...pomáhá mi při skupinové práci u stolečku, já mám jednu skupinu, druhou ona, tam je to největší gró naší spolupráce...“

Jaké činnosti z přímé práce uvádějí sami asistenti:

„...hlavně psaní poznámek je má činnost, holčička kvůli postižení nestíhá, a proto jsem tu, hlavně kvůli poznámkám, ale pomáhám jí také při přesunu ze třídy do třídy, chystám jí věci na stůl, ...nosím ji relaxační pomůcky, které během vyučování používá, aby se trochu procvičila, sedla si na relaxační míč,...“

„...udržuji tu pozornost, protože čte text, ale pak vynechá větu či pár slov, tak jí ukážu, tady čti, pomáhám při psaní, doplňování písmenek, pořád jí říkám nějaké pokyny, umyji si ruce, utři si je, pojd' se posadit, vlastně ty činnosti s ní dělám celé 4 hodiny,...“

„...hlavně udržovat pozornost, protože ten chlapeček je hodně nesoustředěný, dá se říci i líný, takže musím říkat: „řekni mi, co zrovna teď děláme, řekni mi, jestli víš, kde jsme“, protože on hodně nedává pozor, ...a pak když čteme, tak má problémy dávat pozor při té hodině, takže já se věnuji, aby on četl mě,...“

„...když to napíše špatně, řeknete mu ještě jednou, ať si to přečte a najde chybu sám, já koukám a řeknu třeba: “Máš to dobře, ale třeba koukni na první větu, máš tam chybu.” On hledá a pak slyšíme, mám to, vykřikne a já ho pochválím. On potřebuje nakopnout, ale ne to dělat za něj...”

„...dělám kontroly sešitů, hlavně notýsků, zápisky, aby měli správně zapsaný domácí úkol, kontroluji a nechávám je dopsat zápisky do sešitů, pokud jsou děti nemocné, pak doplnění látky, často tiskneme texty, takže nalepit do sešitu, dopsat slovíčka ...”

„...když mě můj žák nepotřebuje, pracuji s ostatními, pomáhám tam, kde učitel řekne,...”

Z odpovědí na výzkumné otázky vyplývá, že asistenti nejčastěji v přímé činnosti plní v určité míře vyučovací povinnosti při práci s dítětem a konají práce související s vyučováním. Nejvíce času věnuje asistent svěřenému dítěti. Podle pokynů učitele pracuje i s ostatními žáky, jednotlivě nebo ve skupinách.

Nejčastějšími činnostmi, které asistenti vykonávají a které zmiňovali asistenti či učitelé opakovaně jsou:

- příprava pomůcek žáka na lavici
- psaní zápisů, vedení sešitů
- vysvětlování, objasňování textu, učiva
- opakování a procvičování učiva se žákem
- udržování pozornosti, motivace
- opakování pokynů, vedení při práci
- přechod s žákem do jiné třídy, dohled o přestávce
- udržování hygienických návyků
- práce s ostatními dětmi ve třídě
- práce s dítětem v relaxační místnosti – uvolňování pomocí relaxačních pomůcek nebo individuální práce s žákem (čtení, práce s pracovními listy, programy)

- většina asistentů také uvedla, že v době nepřítomnosti učitele třídy, ve které působí, suplují

Na otázku jak je asistent zaměstnán mimo vyučování, jaké jsou jeho úkoly v nepřímé pedagogické činnosti, se respondenti vyslovili takto:

ředitelé škol:

„...nepřímou činnost má stanovenou v náplni práce, jsou to hlavně dozory o přestávkách, přítomnost na poradě, komunikace s žáky, a pak to, co učitel od nich potřebuje...“

„...no hlavně, co potřebuje učitel, pomoc s pomůckami, přípravou na hodinu, mimo snad jen dozory...“

„...v rámci nepřímé práce by měl se připravovat na další vyučovací hodinu s vyučujícím, takže podle jeho pokynů by měl připravovat pomůcky a metody...“

učitelé:

„...určitě má nepřímou práci, odpoledne, se domlouváme, co pro děti vyrobíme, jak budeme pracovat, pomůže mi i s nástěnkami, vyhledat materiály...“

„...pomáhá mi s dokumentací, nástěnkami, nevím, jestli to má v náplni práce, ale nabídla se...“

„...pomáhá mi při přípravě, vymyslím pracovní list, dá ho do počítače, vytiskne pro všechny, nachystá pomůcky, pomáhá mi se starat o třídu...“

„...pomáhá mi při přípravě výletu, také besídky, soutěží pro děti...“

„...ano, každý den po vyučování si sedneme a řekneme si, co se bude další den dít, asistentka má za úkol připravit pracovní listy, připravit pomůcky na další hodinu...“

„...ano pomáhá, i při vedení dokumentace, nevyžadují to, ani nevím, jestli to je v její náplni práce, jsem ráda, když mi pomůže...“

„...je to hodně individuální, mám zkušenost s asistentkou, kterou vše obtěžovalo, ale znám zkušenosti kolegů, kteří mají také asistenty a tam dohlíží na třídní knihu,

doprovází je na koncerty, zapisují do žákovské knížky,...záleží hodně na individualitě asistenta...“

asistenti:

„...ano, připravuji například pracovní listy, různé stříhání, rozšířené domácí úkoly z českého jazyka a matematiky...“

„...ano nástěnky, mám dojem, že to mám i v náplni práce, kopíruji, co je třeba,...“

„...pomůcky v podstatě i vymyslím, nastíní mi učitel, co by potřeboval, přehledy, karty, pracovní listy,...“

„...dělám i třídnické práce, starám se o třídní knihu a vyplňuji dokumentaci,...“

„...administrativa, výzdoba třídy, na prvním stupni jsem připravovala křížovky nebo jsem vymýšlela různé hry,...“

„...na český jazyk nebo na němčinu přehledné tabulky, dělají nám problémy jazyky, tak jsem připravila přehledné tabulky gramatiky, takže se podílím,...“

V rozhovorech byla z nepřímé práce nejčastěji zmiňována pomoc učitelů s přípravou a pomůckami (asistenti pomůcky často i sami vyrábějí) po vyučování, s úpravou a výzdobou třídy, s dokumentací. Asistenti uváděli, že v rámci nepřímé práce se zúčastňují porad a vykonávají o přestávce dohled nad žáky ve třídě, ale někteří i na chodbách školy.

U některých oslovených asistentů bylo zřejmé, že kvantita vykonávaných činností neodpovídá časovému rozsahu stanovené nepřímé práce. Práci navíc prováděli ze zájmu a ochoty učitelům pomoci. Ředitelé škol tuto nepříznivou situaci vnímají, ale na větší rozsah práce asistentů nemají finance.

V nepřítomnosti svého žáka ve škole asistenty zaměstnává zástupce ředitele. Asistenti pak většinou zastupují jiného nepřítomného asistenta, jsou využiti pro suplování za chybějící učitele nebo vykonávají administrativní činnosti. Jen vyjíměčně zůstávají v kmenové třídě, kde dál pomáhají učitelům s výukou. Několik asistentů vyjádřilo názor, že nevidí důvod, proč by ve třídě nemohli zůstat i při absenci jejich žáka. Dobře argumentovali tím, že jsou přece asistenti učitele, tak proč by mu dál ve výuce neměli

pomáhat. Také by mohli sledovat učivo, které budou muset se svým žákem pak společně doplnit, mohli si psát poznámky a připravovat úkoly pro rodiče.

Asistenti se k tomu vyjádřili takto:

„... připravuji si na další dny, co je potřeba nachystat a doplňuji jim výpisky, aby jim nic nechybělo, až se vrátí do školy...“

„...stane se, že jsem jako dohled v jiné třídě, ale to mám od učitele přípravy...“

„...supluji často, když M. chybí, a to jsem různě ve třídách prvního i druhého stupně, ...“

„...tento týden zrovna nemocný byl, takže jsem dostala na starosti jiného žáka...“

„... pokud někdo chybí, supluji v naší třídě, to je málokdy, a pokud děti chybí, hlásím se u vedení a supluji i jinde, což mě osobně nevádí v rámci nějaké pomoci, ale občas mám pocit, že když nejsem ve třídě, nevím, co se tam děje, a měla bych tam, co dělat...“

„... to suplování by mi nevádí, ale mám pocit, že mi potom uniká to dění ve třídě...“

„...když je nemocný, má náplň práce je suplování v jiných třídách, pokud není suplování, jsem ve své třídě a pomáhám jiným žákům, kterým je třeba, zaznamenávám výpisky pro chlapce a posílám mu je, aby se to mohl naučit...“

Činnosti a úkoly asistentů pedagoga jsou velice různorodé a mají i jistá specifika. Kompetence asistentů pedagoga se utvářejí i podle toho, u jakého dítěte asistent pracuje, jestli jde o dítě se sociálním znevýhodněním nebo zdravotním postižením, a jakým.

Asistenti pracující s dětmi se sociálním znevýhodněním se musejí zajímat o prostředí, ze kterého dítě přichází, neboť daleko více spolupracují a komunikují s jeho rodinou. Často řeší vzniklé problémy i docházkou do těchto rodin. Mnohdy je stěžejní prací asistenta právě spolupráce s učitelem při komunikaci s rodiči žáků. Dále napomáhá dítěti začlenit se do vrstevnické skupiny, učí jej pracovním a hygienickým návykům, pomáhá s přípravou na vyučování, často musí ovlivňovat i jeho chování. Důležitou součástí jeho práce je také komunikace s dítětem, rozvinutí slovní zásoby a vyjadřovacích schopností dítěte.

Pro práci s dětmi se zdravotním postižením je důležitá povaha postižení. Jiný je charakter práce asistenta u dětí s mentálním postižením nebo s fyzickým postižením. U takových dětí je dobré utvořit individuální vzdělávací plán, který musí odpovídat možnostem a schopnostem žáka, najít pro něj taková podpurná opatření, aby dítě mohlo být úspěšné ve vzdělávání. Asistent pak pracuje s dítětem individuálně podle tohoto plánu, zajišťuje vhodné výukové podmínky. Asistenti, kteří pracovali už s dalším klientem, který měl jiné postižení, v diskusi často srovnávali odlišnosti jejich práce vzhledem k první zkušenosti. Pociťovali, že jejich úkoly a povinnosti mají jiný ráz.

Odlišné jsou i kompetence utvářené u asistentů na I. a II. stupni základní školy. Například asistent na I. stupni vede dítě k přijmutí pracovních návyků, k opakování činnosti, největší část hodiny společně pracují na učitelem zadaných úkolech, dítěti se věnuje i o přestávce. Třídní kolektiv ho většinou bere jako dalšího pedagoga ve třídě. Spolupráce s učitelkou je velmi úzká, většinou příprava na vyučování je společnou prací.

Od žáka, i postiženého, se na druhém stupni vyžaduje větší samostatnost. Nejčastěji asistent sleduje výuku se svým žákem, vede mu poznámky do sešitu. Do práce žáka zasahuje jen, když je třeba udržet jeho pozornost, pomoci mu s úkolem nebo redukovat obsah učiva, které žák zvládne splnit. Práce asistenta s učitelem je výrazně jiná. Při krátkých přestávkách a střídání učitelů není tolik času na objasnění metod a forem výuky. Od asistenta se očekává, že si více poradí sám. Třídní kolektiv také už vnímá podřazenost asistenta učiteli a je většinou pouze na asistentovi, jakou pozici si v kolektivu vytvoří. Rozdíl forem práce byl čitelný nejen z odpovědí respondentů, ale i ze srovnávání, které při rozhovorech poskytovali asistenti, kteří již pracovali s dítětem na obou stupních školy.

Několik postřehů, které vystihují, že se od asistenta vyžaduje větší samostatnost a náročnější pedagogická práce:

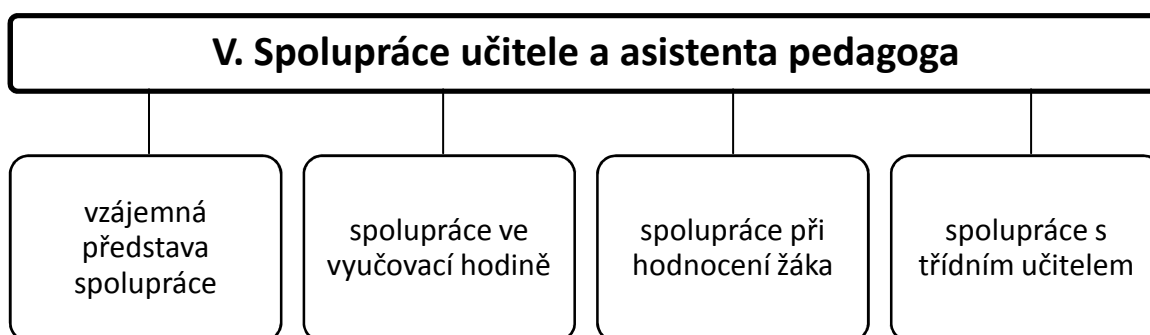
„...není čas na komunikaci, musím si poradit sám, říci sám žákovi, co má udělat, co ne,..."

„...žáka v hodině vedu já, učitel mi jen na začátku stručně řekne, co bychom měli zvládnout, jak, to je spíše na mě..."

„...pracuje sám, pokud něco nezvládne, poradím, napovím, spíše vedu poznámky do sešitu, protože své by vůbec nepřčetl,..."

„...na konzultaci s učitelem mám jen několik minut, učitel mi řekne, co chce u žáka, aby sám provedl, aby sám zvládnul nebo co může zvládnout sám s mojí dopomocí a podle toho vedeme strukturu hodiny“.

6.8.5 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA



Kategorie prezentuje kompetence, které se vyvíjejí při spolupráci asistenta s učitelem. Popisuje, co od tohoto vztahu očekává učitel, co do něj přináší práce asistenta. Představuje proces spolupráce učitele a asistenta při vzdělávání a hodnocení integrovaného žáka. Kromě toho se věnuje i spolupráci s třídním učitelem a vlivem asistenta na utváření třídního kolektivu.

Uzlová (2010, str. 50), popisuje spolupráci asistenta s učitelem takto:

„Odpovědnost za školní vzdělávání začleněného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. To ovšem neznamená, že asistent nebude vyvíjet vlastní iniciativu. Naopak, aktivní přístup je žádoucí.“

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Důležité jsou pravidelné pracovní schůzky, na nichž konzultují průběh a výsledky dosavadní práce a asistent získá od učitele instrukce pro další práci nejen se začleněným žákem, ale i ostatními dětmi ve třídě.“

Text Uzlové poznamenávám proto, že názory mých respondentů s obsahem tohoto textu zcela korespondovali. Pro spolupráci je podle dotazovaných důležitá vzájemná komunikace, předávání si informací o průběhu vzdělávání žáka a kooperace

při hledání cesty jeho úspěšného začlenění do vzdělávacího procesu a kolektivu třídy. Učitelé od svých asistentů skutečně očekávají kreativitu, vstřícnost a osobní angažovanost. Asistenti zase předpokládají, že od učitelů budou dostávat srozumitelné, jasné a přesné pokyny pro práci s dítětem.

Utváření vzájemné spolupráce tak, jak ji vystihl jeden z oslovených ředitelů:

„...asistent si musí uvědomit, že jej učitel řídí, mít k němu respekt, ale oba si musí umět říci, co si myslí, co komu sedí, nesejí, vzájemně si umět přijmout názor druhého, je to hlavně o domluvě, jak tu společnou práci utvoří, záleží to hodně na nich, na jejich přístupu, ... jestli je někde problém v komunikaci, nedohodnou se na postupu, tak to prostě vše nefunguje, ... je to i o té osobnosti, jak si sednou,...“

Několik názorů na spolupráci učitele s asistentem, které jsem při rozhovorech zaznamenala:

„...spolupracujeme týmově, vše si vyříkáme, nastavíme si nějaký postup,...“

„...jakýkoliv problém spolu konzultujeme, radíme se,...“

„...záleží na osobnosti učitele a asistenta, je to o tom, že si někdo sedne víc, někdo míň, ale pokud je snaha, chtějí, tak se dá určitě domluvit,...“

„...byla bych ráda, kdyby to byla spolupráce asistent – pedagog, nelíbí se mi, že by měl pedagog jen určovat práci asistentovi a ten asistent by měl být pasivní jedinec, spíš kdyby spolu diskutovali, hledali, co je pro dítě dobré,...“

„...ve spolupráci je nejdůležitější komunikace, komunikací se nastavuje důvěra, ... kdybych nepřijala názory asistentky, tak až by byl problém, bych se ho nedozvěděla,...“

„...velmi dobře se domluvíme, vzájemně si sdělujeme nápady a názory...“

„...je to o komunikaci, je třeba si najít přístup nejen k žákovi, ale i k asistentovi, to jak si sednou, jak dokáží komunikovat, je nejdůležitější, učitel má podle mě větší možnost to zařídit, asistent bere učitele jako autoritu, ...“

„...domluvili jsme se na společné práci, postupech, respektujeme jedna druhou, spolupráce je dobrá, je to spíš přátelský vztah,...“

„...spolupráce je výborná, velmi mi pomáhá, mám komunikativní asistentku, na všechno hned reaguje, dělá dobře svoji práci...“

„...k asistentovi se chovám jako ke svému kolegovi, ale někteří asistenti mají pocit (co vím z doslechu), že ti učitelé jsou schopni jim dávat najevo nadřazenost, ale jde asi o individuální případy, může se setkat s tím, že ten učitel nevezme jeho názor...“

„...máme velmi dobrou domluvu, jsme ochotné se poslouchat a realizovat společné nápady...“

„...připravujeme se společně na vyučovací hodinu, učitel mi řekne, co chce u žáka, aby sám provedl, aby sám zvládnul nebo co může zvládnout sám s mojí dopomocí a podle toho vedeme strukturu hodiny...“

Většina asistentů a učitelů byla s vzájemným působením ve třídě spokojená, shodovali se v tom, že problémy se objevují, ale je třeba je řešit hned na místě, vyříkat si názory a najít kompromis. Otázka na vzájemnou spolupráci dokázala ale vyvolat v učitelích a asistentech i negativní postoje. Které jsem například zaznamenala?

„...netáhnou za jeden provaz, teď jsme měli, že asistentka se spikla s maminkou a jeli proti učitelce...“

„...stalo se mi několikrát, že asistentka neděla práci, kterou měla. Ale nejsem tu od toho, abych mu říkala, teď máš pracovat, to mi přijde trapné...“

„...pro mě je to těžké, nemám představu, nevím co po něm chytit, jestli ho mám vést já nebo vedení toho asistenta...“

„...je pro mě těžké jí říci udělej toto a toto, je to dospělý člověk, tak snad ví, co má dělat, má na to taky snad vzdělání...“

„...co mám dělat, když si asistentka vezme mobil a v hodině píše sms, to ji mám před těmi dětmi něco říci...“

„...na každý předmět k nám přijde jiný učitel, někteří přijdou, odučí si svoje, jako bych tam s tím žákem vůbec nebyla, nekontroluje mě, nechá na mě, co udělám, co ne...“

„...učitelka mi stále vyčítá, že ji při práci ruším, když pracuji s dítětem...“

„...když řeknu, že tohle děláme zbytečně, protože to má žákyně nezvládne, tak mi učitelka sdělí, že musí umět to, co všichni, přitom má žákyně individuální plán,...“

„...mrzí mě, že se nemohu více vyjadřovat k hodnocení a práci žákyně, myslím, že některé úkoly by se daly hodnotit mírněji, třeba se fakt snaží, ale úplně to nedá, pak má špatnou známku, a co jí mám pak na to říci,...“

„...my si toho s učitelkou řekneme minimálně, není čas, před hodinou se stěhujeme do jiné třídy, v hodině už pracuje s celou třídou, tak se to nějak zvládneme dělat sami,...“

„...pokud jsem se s učitelkou chtěla domluvit na nějakých postupech, odmítla mě, naopak mě, s některými věcmi, ale nejde souhlasit, když ten žák to nezvládá,...“

Když jsem se ptala na důvod, proč nežádoucí situace vznikají, tak jsme se opět dostali k nastavení pravidel, komunikaci, vstřícnosti a charakteru osobnosti. Podle mne problémy vycházely z chyb, které popisuje Uzlová (2010, str. 53) jako prohřešky, které mohou negativně ovlivnit kvalitu spolupráce asistenta a učitele:

- *„neujasní si hned na počátku role a vzájemné postavení, nerozdělí si kompetence a nestanoví jasná pravidla spolupráce;*
- *vázne komunikace při plánování práce – učitel nedostatečně nebo vůbec neinformuje asistenta o obsahu nejbližších hodin, nesdělí mu, na co se má připravit, jaké pomůcky bude potřebovat atd...“*

To jak je spolupráce učitele a asistenta postavená, jak se vzájemně dovedou sehrát, odstranit jmenované prohřešky, se odráží i při jejich vzájemné práci v hodině. Při mém posuzování vztahů, které probíhají mezi asistentem a učitelem ve vyučovací hodině, jsem vycházela opět ze závěru Uzlové (2010, str. 50): *„Učitel by měl za přispění asistenta organizovat výuku tak, aby začleněného žáka v co největší míře zapojil do práce celé třídy. Samostatná individuální práce asistenta se začleněným dítětem by neměla převažovat nad společnou prací všech dětí.“*

Důležitou součástí individuální práce s žákem ve vyučovací hodině je domluva mezi asistentem a učitelem o vyučovacích metodách a formách, které budou při vzdělávání žáka uplatněny. Tato komunikace probíhá většinou mimo vyučování

při přípravě na druhý den. V hodině už jen minimálně, když je zapotřebí upřesnit práci asistenta nebo požadavek učitele.

Při přípravě nejvíce spolupracuje asistent s třídním učitelem na I. stupni. Vzájemná kooperace vzniká ve velmi těsném vztahu a je značně široká. Asistent v ní může uplatňovat i své nápady, realizovat své myšlenky, projevovat se kreativně a tvořivě. Pokud asistent pracuje i s jinými učiteli, pak spolupráce je určena daleko stručnější domluvou nad vedením hodiny. Velmi nedostačující spolupráci v přípravě na vyučování vnímají asistenti i učitelé na II. stupni. Shodují se, že tato situace vyplývá z nedostatku času, které poskytují přestávky, a dále upozorňují i na to, že pokud by se měl asistent mimo vyučování domlouvat se všemi vyučujícími, bylo by to také náročné. Asistenti pak dostávají méně pokynů a informací pro práci s dítětem, pracují více intuitivně a ve vlastní režii.

Několik názorů na vzájemné předávání si informací a pokynů pro práci s dítětem:

„...v hodině se spíš domlouváme pohledem a posunky, abychom nerušili ostatní žáky,..."

„...domlouváme se mimo hodinu, pak mu moc neříkám, protože mám práci s ostatními dětmi a v tu chvíli na toho asistenta nemyslím a doufám, že ví, co má dělat a jak s dítětem pracovat..."

„...naše domluva trvá tak 5 minut před hodinou, pak ještě něco třeba v hodině, ale málo, musím si s žákem poradit, ale já už vím, co zvládne, ..."

„...během vyučovací hodiny se učitel přijde podívat, jak jsme daleko, jak to zvládáme, zadcnepotřebujeme s něčím pomoc..."

„...zpočátku jsme si museli najít priority, kdo co bude dělat, určit si kompetence, jak to budeme dělat, tu činnost, a po vyučování si teď už sedneme a říkáme si, co ta žákyně zvládla nebo nezvládla a kde potřebuje pomoc, co dělat jinak..."

„...jistě bychom si toho měli hodně co říct, abychom se společně na té práci domluvili, neumím si to ale časově představit, jak se domluví s každým učitelem na každou hodinu, ale bylo by to ideální,..." (učitelka II. stupně)

Na mou otázku, čím se asistent v hodině konkrétně zabývá, jak probíhá individuální práce s dítětem, odpovídali asistenti a učitelé takto:

„...pomáhám žákovi držet vlastní tempo práce, oceňuji hned jeho snahu, chválím ho, taky ho usměřuji v pozornosti a chování...“

„...já ho v podstatě učím... já musím získat jeho pozornost, motivovat ho a vlastně ho to naučit...“

„... že mu fakt pomáhám, zapisuju mu do sešitu, dovysvětluju mu učivo...“

„...pracujeme se třídou, když nestíhá nebo neví, tak začneme pracovat pomaleji a sami, ...“

„...pokud je nějaký pokyn, například otevřete knihu, tak ho musím popostrčit nebo mu dát oční kontakt, aby zareagoval a otevřel knihu na správné straně, potom třeba při výměně sešitů jej musím upozornit, co se po něm chce...“

„...neudrží pozornost, upozorňovat jej neustále, vnímáš to, vím, že toho stejně nikdy nedocílím, proto ukazuji, co děláme, kde děláme, vedu ho k tomu, aby se naučil řešit situace, kdy něco neví, tak se rozhlédnu kolem sebe, zjistím, co dělají ostatní, aby si uměl sám zajistit informace...“

„...pomáhá, radí žákovi, opakuje mu pokyny, vede ho, nenechá ho zahálet, kdyby tam nebyla, nepracoval by, ...“

„...kromě pomoci žákovi, dělá všechno možné, stříhá a lepí papírky do notýsku, kontroluje práci ostatních v sešitech, upoutává ty, co jsou nepozorní, ...“

„...dělá s němi, co je třeba, pracuje jejich tempem, žáci netrpí, že nestíhají, že nezvládají, ...“

„...udrží pozornost, dovysvětluje, ukazuje, pomáhá mu v orientaci v knize a sešitech, ...“

„...dítěti vysvětluje, jak má postupovat, co má dělat, zatím co já pracuji s ostatními, ...“

„...zprostředkovává úkoly nebo otázku učitele, kterou žák není schopen pochopit, vysvětlí ji znovu, nechává mu čas,...pokud už žák není schopen pracovat, může s žákem odejít do relaxační místnosti nebo se procházejí na chodbě...“

„...asistentka, když vidí, že některému dítěti jde něco hůř, tak za ním dojde sama, takže z mého vizuálního pohledu, se ve třídě pohybuje samostatně, podle jejího uvážení...“

„...když má klienta, který je k němu přidělený, hodně času tráví s ním, a když mám ve třídě jiné žáky s IVP, tak jej požádám o pomoc, aby se usnadnila práce žákům, kteří jej k ruce přímo nemají, ale někdy jej potřebují a já tu pomoc využiji...“

Podkladem pro individuální přístup k žákovi by měl být individuální vzdělávací plán. Asistent by měl s dítětem pracovat podle tohoto plánu. Jedna z otázek výzkumu měla objasnit, zda se dotazovaní asistenti podílejí na vypracování IVP, jestli jsou s ním seznámeni. V naprosté většině se asistenti nepodíleli na zpracování IVP, jen čtyři asistenti uvedli přímou spolupráci u vytváření IVP, ostatní uvedli, že jej četli, dostali k přečtení, že do něj mohou nahlédnout, jsou s ním seznámeni. Ani učitelé nevnímají, že by asistent měl být u sestavování plánu:

„...nepomáhá, ale vždy asistentovi dám plán přečíst, s tím že kdyby měl nějaké postřehy, tak je do toho zahrnuji, ale samotný plán vytvářím já spolu s učiteli podílejícími se na jeho vzdělávání, ale konečná verze je k dispozici asistentovi,...“

„... ten dělám sama, podle toho co mi doporučí poradna...“

„...se mnou nespolupracovala, ale četla jej, víceméně může říci připomínky, ale neměla je...“

Velmi mě překvapilo, že IVP, který má být vodítkem pro práci integrovaného dítěte, je tak nedoceňován. K této nedostatečnosti se vyjádřila i vedoucí Pedagogicko-psychologické poradny v Chebu: *„IVP se píše do šuplíku, málokdo je používá, kdyby si nad IVP sedlikaždý týden, nastínili plán práce, úkoly pro asistenta, tak by to fungovalo jinak.“*

Možná proto, že se práce asistenta mnohdy neodvíjí od zásad individuálního plánu se objevují v odpovědích na výzkumné otázky výhrady ze strany asistentů na průběh vyučování, redukce obsahu a rozsahu učiva, zadávání domácích úkolů.

„...učí se zbytečné věci, kterým nerozumí, těmto dětem by stačil základ...“

„...nedostávám od učitele žádné pokyny, jak učivo zkrátit, musíme zvládat vše jako ostatní děti, ale pak nemůže mít můj žák nikdy dobré hodnocení, nebaví ho to, třeba kdyby dostal jednodušší pracovní list, ...“

„...ve třídě zvládneme sledovat a plnit pokyny učitele, ale domů by měl mít fakt jiné úkoly než ostatní, někdy je to práce pro rodiče...“

Asistenti vyjadřují obavy, že jejich žák je přetěžován, často bojují za přesnější vymezení toho, co může žák zvládnout, ne vždy je to ze strany učitelů vnímáno vstřícně. Učitelé naopak asistentům vytýkají, že nevedou děti k samostatnosti, že za ně dělají zbytečně práce, které by zvládly samy.

„...asistentovi stále říkám, že nemůže dělat vše za něj, že u něj nebude celý život, ale on ho to stejně příště nenechá udělat samotného...“

„...asistent nemůže pracovat za dítě, má ho jen vést, pak si žák zvykne, že nemusí nic dělat...“

„...asistent musí nechat dítě pracovat samostatně, jen sledovat jeho práci, jinak dítě spoléhá, že to někdo udělá za něj...“

Další oblastí spolupráce učitele a asistenta je hodnocení žáka. Asistenti berou klasifikaci jako pravomoc učitele. Většina učitelů ale asistenty do hodnocení žáka zapojuje, nechá asistenta vyjádřit se k práci dítěte, zhodnotit, co dělal sám, s čím mu pomáhal asistent, co se žákovi vedlo, co ne. Na otázku, zda hodnotí žáka i asistent odpovídali respondenti takto:

„...ne neklasifikuje, to by měl dělat učitel, na tom se shodujeme i s asistentem, ale někdy přihlédneme k tomu, že asistent to dítě zná, je s ním v užším kontaktu, takže když asistent řekne, že dítě není ve své kůži, nezvládl by to, tak to vezmu v potaz, tak mu tu špatnou známku nedám, ale já si k sobě napíši, že jej nezvládl, ...“

„...ano, zeptám se, zda s hodnocením souhlasí, jestli k tomu nemůže ještě něco říci nebo jestli by to třeba vytvořil jiným způsobem...“

„...konfrontujeme spolu, co zvládne a nezvládne, když například spolu pracují, tak já nevím, jak on to zvládá samozřejmě ten úkol, takže to se potom dotazují ale, že bych s ní řešila jakou známku dát to ne...“

„... když se hodnotí žák známkami, podílím se na hodnocení tím, že řeknu svůj názor ohledně té známky...“

„...píši k tomu v pracovních listech, jestli to dělala s pomocí nebo sama, s čím bylo potřeba pomoci, co věděla, co nevěděla, ...“

Specifickou kooperací v rámci pracovních vztahů mezi učitelem a asistentem jsou činnosti ve spojitosti s prací třídního učitele. Nejde pouze o pomoc při administrativních činnostech, které asistent vykonává v souladu s náplní práce, ale o práci s třídním kolektivem. Asistent má velkou výhodu, že je blíže dětem, lépe se orientuje ve vztazích mezi žáky. Pokud se objeví problémy, může pomoci učiteli se v situaci lépe orientovat. Často děti berou asistenta jako pomocníka, prostředníka mezi jimi a třídním učitelem. Asistenti i učitelé se shodují na tom, že působení druhého pedagoga ve třídě je přínosem.

Ve své praxi zaznamenali negativní postoje třídního kolektivu k asistentovi minimálně, spíše u dětí posledních ročníků školy, kde je ale nutné brát v úvahu jejich kritičnost vzhledem k věku. Tam, kde nastává taková situace je nutný zásah třídního učitele, vysvětlit dětem, proč je asistent ve třídě, objasnit a upevnit jeho pozici.

Jak se k práci asistenta s třídním kolektivem vyjádřili učitelé:

„...asistent ve třídě o přestávce sleduje chování dětí, tím se omezují negativní projevy, ve třídě je větší klid, ...“

„...snaží se zapojovat do problematiky třídy, snaží se urovnávat konflikty mezi dětmi, zakročí proti šikaně, snaží se pomáhat i s trápením doma, pohovoří si s ním, svěří se mu mnohdy s věcmi, které by nikdy neřekli třídnímu učiteli...“

„...tam, kde je o přestávce asistent, jsou děti mnohem klidnější, povídají si mezi sebou, nelítají, ...“

„...k řešení třídních problémů si беру k ruce vždy asistenta, vidí do těch dětí lépe, také leckdy vidí i to, co se událo, ...“

Jak svůj vztah k třídnímu kolektivu vystihli sami asistenti:

„...mohou se na mě obrátit, pomohu jim, s čím potřebují, vysvětlím jim znovu látku...“

„...jsem pro ně rovnocenná s učitelem, berou mě jako jeho pomocníka, nemám problémy s třídou, spíše je to o tom, kam až si je kdo pustí, ...“

„...spolupráce s třídním učitelem a třídou je dobrá, pomáháme si, společně řešíme problémy dětí...“

„...vnímají, že tam jsem pro ně, že s nimi komunikuji, že jsem taková kamarádká, hodně se spolu bavíme...“

Spolupráce mezi asistentem a pedagogem je velmi variabilní a ovlivňuje ji mnoho faktorů. Dotazovaní se shodli, že na kvalitu kooperace má velký vliv charakter lidí, ochota spolupracovat, komunikovat, hledat kompromis, vzájemné pochopení a porozumění, přijímat jiné pohledy a umět o nich diskutovat.

Kompetence se v kooperaci utvářely nejlépe tam, kde se učitel s asistentem dobře znal, měli k sobě přátelský vztah a spojoval je společný zájem, spokojenost jejich dětí. Odhalené chyby a problémy, které v procesu utváření kompetencí vznikají jsou přirozené a normální. Důležité je, jestli o nich dotazovaní diskutují, vzájemně se o nich informují, snaží se je odstranit a neopakovat. Tím se mezi nimi rozvíjí ještě větší spolupráce.

6.8.6 SHRUTÍ VÝZKUMU A ZÁVĚR

Provedením výzkumu jsem usilovala o objasnění otázky, jak se utvářejí kompetence asistentů pedagoga pracujících s dítětem vyžadujícím speciální vzdělávací potřeby na základních školách. Pro oblast svého výzkumu jsem si stanovila region Cheb, přesněji oblast, která spadá do působnosti poradenských zařízení, které se nacházejí v Chebu, tzn. Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogického centra v Chebu. Většina integrovaných žáků na základních školách v Chebu a okolí patří mezi jejich klienty. Tato pedagogická zařízení vstupují do procesu utváření kompetencí asistentů pedagoga jako první, neboť pro ředitele škol navrhují jejich náplň práce. Ředitelé si mohou náplň práce upravit podle potřeb školy a učitelů, stanoví asistentovi činnosti v rámci přímé a nepřímé pedagogické práce, které se stávají základem jeho

spolupráce s přiděleným dítětem a učitelem, který působí ve třídě, kam je dítě integrováno. Ve skutečnosti úkoly a povinnosti definované v náplni práce jsou velice formální. Vlastní kompetence asistentů se utvářejí až v každodenní vzájemné spolupráci učitele a asistenta ve vyučovacím procesu. Cílem výzkumu bylo popsat postup utváření kompetencí asistentů pedagoga a podhalit, jakým způsobem a s jakou intenzitou se na procesu podílejí jednotliví činitelé integrace, ale zároveň sledovat a objasnit jejich vzájemnou kooperaci.

Respondenti kompetence asistentů vnímají jako činnosti, které mají stanovené v rámci náplně práce. Ukázalo se, že hlavním prostředkem utváření kompetencí je komunikace. Vzájemná komunikace umožňuje poznat přístup a požadavky jednotlivých spoluúčastníků, nastavit pravidla a způsob spolupráce. Odpovědi respondentů na výzkumné otázky naznačily, že komunikace je podstatným a významným elementem formování nejen kompetencí asistenta pedagoga, ale i kompetencí všech aktérů inkluze. Dobře nastavený způsob formování kompetencí není pouze záležitostí efektivní komunikace, důležitá je také hodnota vzájemných vztahů, naladění jednotlivců pro práci a ochota spolupracovat. Respondenti jsou přesvědčeni, že značný podíl na kvalitě utvářených kompetencí má i osobnostní charakter. Podle jejich názorů by asistent pedagoga měl mít především přátelský vztah k dětem, měl by být empatický, vstřícný, trpělivý. Pro vzájemnou spolupráci je podle nich důležitá kreativita, samostatnost, spolehlivost a kolegiálnost.

Asistent pedagoga je sice podle zákona pedagogický pracovník, ale ve většině případů respondenti neměli pedagogické vzdělání. Jejich činnost vyžadovala metodickou podporu, kterou jim poskytoval hlavně učitel. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že asistent je veden učitelem a jeho práce s žáky se řídí podle požadavků učitele. To ale neznamená, že by se na vzdělávání dětí neměl tvořivě podílet. Asistent by se měl v tomto vztahu cítit rovnocenně, měl by mít možnost vyjadřovat a uplatňovat své názory. Rovnoprávný vztah mezi učitelem a asistentem umožňuje právě správně nastavená komunikace a dobře vymezené kompetence.

Příležitost ke zkvalitnění práce asistenta vidí dotazovaní ve zvyšování jejich kvalifikace. Základní vzdělávání pro funkci asistenta považují za naprosto nedostatečné.

Většina respondentů zastává názor, že by asistent měl mít alespoň střední pedagogické vzdělání, aby byl připraven na práci s dětmi, orientoval se ve vyučovacích formách a metodách, uměl odhalovat potřeby dítěte a přizpůsobit obsah učiva integrovanému dítěti. Na druhou stranu ale souhlasí respondenti s tím, že asistent může vykonávat svou práci dobře i bez jimi požadované kvalifikace, pokud má pro ni osobnostní předpoklady a schopnosti.

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že spolupráce učitele s asistentem má různou úroveň. Od stavu, kdy spolupráce funguje nekoordinovaně a tato dvojice pracuje naprosto izolovaně od sebe, až po demonstraci harmonické synergie. V prvním případě asistent sedí celou hodinu se svým žákem většinou v zadní lavici, dostává od učitele minimální množství pokynů pro práci s dítětem, nemá od učitele žádnou zpětnou vazbu, veškerá tíha integrace leží na asistentovi. K této situaci dochází tam, kde učitel nechce ustoupit od frontální výuky, má ke všem žákům stejný přístup, nebere v úvahu individuální zvláštnosti dětí. Asistent pak není informovaný o průběhu hodiny, stává se sám jakoby žákem, který sleduje výuku, a nemá čas na svého klienta. Integrované dítě pak nepracuje, není náležitě zapojeno do výuky a v takto nastavených poměrech stagnuje. Naopak tam, kde se podaří vytvořit přátelskou atmosféru a rovnocenný partnerský vztah mezi asistentem a učitelem, kde oba z tohoto týmu spolupracují při edukaci dítěte a jeho začlenění do školního prostředí, se inkluzi daří.

Výzkum dále prokázal, že na I. stupni jsou daleko lepší podmínky pro utváření vzájemné spolupráce mezi asistentem a učitelem než na II. stupni. Asistent s učitelem tráví daleko více času, jsou v každodenním kontaktu, mají více příležitostí se poznat, více času na komunikaci a domluvu. Na II. stupni pracuje s asistentem hned několik učitelů, kteří mají odlišné představy a požadavky. Přitom se pro jejich vzájemné projednání nemůže objektivně najít dostatek času. Tím je práce asistenta na II. stupni daleko náročnější, vyžaduje od něj více samostatnosti a vlastní iniciativy.

V rámci výzkumu jsem se snažila i sesbírat názory jednotlivých účastníků na význam práce a kompetencí asistentů pedagoga. Učitelé hodnotí práci asistentů převážně kladně, asistent jim umožňuje vést kvalitnější výuku, více se věnovat žákům, usnadňuje jim práci na přípravě. Ředitelé a pracovníci poradenských zařízení vidí

problematiku působení asistenta na škole v širších souvislostech. Upozorňují na to, že asistent je přiřazen jen ke konkrétnímu dítěti, a pokud tento žák opustí školu, zaniká i místo asistenta. Práce všech účastníků, která byla do procesu utváření kompetencí asistenta vložena, najednou pozbývá platnosti. Navíc je funkce asistenta pro školu finančně a administrativně náročná. Každý rok musí žádat o zřízení tohoto pracovního místa a na mzdových a ostatních finančních prostředcích asistenta se podílejí z vlastního rozpočtu. Vzhledem k vymezení kompetencí asistentů pedagoga a jejich náplně práce v legislativě žádný problém nevidí. Podle nich legislativně dané činnosti asistenta pedagoga dobře vyjadřují, co má být v obsahu náplně práce asistenta pedagoga, a pozitivně přijímají, že si konkrétní kompetence mohou nastavit podle svých potřeb.

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

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo získat a analyzovat informace o práci asistentů pedagoga na základních školách a sledovat utváření jejich kompetencí při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Funkce asistenta pedagoga je na základních školách zřizována jako jedno z nejdůležitějších podpůrných opatření při začleňování integrovaného žáka. Asistent je poměrně mladou profesí, která se ale rychle osvědčila ve školní praxi. Práce asistenta umožňuje zvládnout dětem s postižením vzdělávání v běžném školním prostředí. Šance dítěte jsou tím větší, čím lépe jsou nastaveny činnosti asistenta a vymezeny jeho kompetence.

V teoretické části jsem se snažila nastínit trendy současného vzdělávání, charakterizovat pojmy, které souvisejí s inkluzivním a integrativním vzděláváním. Součástí teorie je vymezení faktorů, které ovlivňují úspěšnost integrace postižených žáků, a objasněna důležitost kooperace jako prostředku tvorby inkluze. Druhá část teoretických poznatků se týká základních informací o funkci asistenta pedagoga, jeho postavení v legislativě a vyučovacím procesu.

Ve výzkumné části popisuji průběh kvalitativního výzkumu, který proběhl formou interview s pedagogickými pracovníky škol a poradenských zařízení v regionu Cheb. Záměrem výzkumu bylo objasnit, jak se utvářejí kompetence asistentů pedagoga, jaké požadavky jsou na asistenty kladeny a jak je definovaná náplň jejich práce. Při šetření jsem usilovala také o vysvětlení, kdo a jakým způsobem se na formování kompetencí asistentů podílí. V průběhu rozhovorů jsem si zaznamenávala a do výzkumu zapracovala i názory respondentů na funkci a kompetence asistentů pedagoga.

Diplomová práce mi umožnila rozšířit si znalosti v oblasti práce s postiženými dětmi a spolupráce s asistenty pedagoga. Hlavně v průběhu výzkumu jsem získala mnoho zkušeností a inspirace pro moji práci, neboť i já sama pracuji s asistentem pedagoga. Významným potvrzením pro mě byla skutečnost, že vlastní kompetence asistenta pedagoga se tvoří a vyvíjí při vzájemné kooperaci učitele a asistenta. Výzkum vytyčil důležitý úkol pro všechny účastníky procesu, hledat cesty k tomu, aby práce asistentů pedagoga byla co nejefektivnější, aby byla přínosem nejen pro integrované dítě, ale pro všechny zúčastněné.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá kompetencemi asistentů pedagoga, které se uplatňují při práci s dětmi vyžadujícími speciální vzdělávací potřeby, na základních školách. Hlavním cílem bylo poznat utváření těchto kompetencí přímo ve vyučovacím procesu.

Teoretická část vysvětluje trendy a pojmy z oblasti inkluzivního vzdělávání. Teorie je dále zaměřena na objasnění pozice asistenta pedagoga a vymezení jeho kompetencí.

Praktická část popisuje provedení kvalitativního výzkumu, který proběhl na základních školách v regionu Cheb. Výzkum měl ilustrovat, jakým způsobem se formulují kompetence asistenta pedagoga, jaké kvalifikační, osobnostní a pracovní schopnosti jsou od asistentů požadovány.

SUMMARY

This thesis deals with the competencies of teaching assistants, which are applied when working with children requiring special educational needs in primary schools. The main objective was to identify the formation of these competencies within the educational process.

The theoretical part explains the trends and concepts in the field of inclusive education. The theory is further directed to clarify the position of teaching assistant and defining his/her competencies.

The practical part describes the design of qualitative research conducted in primary schools in the region Cheb. Research should illustrate how the competencies of teaching assistant are formulated, what qualifications, personality and working skills are required.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-2105-331-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2713-4.

LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Potrál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Vyd. 1. Studio Press s. r. o., 2013. ISBN 978-80-86532-29-5.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když....* Vsetín: ZŠ Integra za podpory programu PHARE-ACCESS 99 Evropské unie, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-1045-1.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotně postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál s. r. o., 2009. ISBN 978-807-3676-476.

PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 1. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN-978-80-86856-35-3.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-764.

VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

OBEZNĚ ZÁVAZNÉ PRÁVNÍ PŘEDPISY

Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky.

Zákon č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Soft Skills aneb měkké dovednosti [on-line]. Vystaveno 2010-06-11 [cit. 2013-12-06].
Dostupné z: <http://www.inzerceprace.cz/clanek/soft-skills-aneb-mekke-dovednosti/>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Základní otázky pro rozhovory
- Příloha č. 2 Žádost o souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga
- Příloha č. 3 Doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě
- Příloha č. 4 Pracovní náplň asistenta pedagoga 3. ZŠ v Chebu
- Příloha č. 5 Pracovní náplň asistenta pedagoga 6. ZŠ v Chebu
- Příloha č. 6 Pracovní náplň asistenta pedagoga 4. ZŠ v Chebu

PŘÍLOHY

Základní otázky pro rozhovory

s ředitelem školy

1. Jaké vzdělání by podle Vás měl mít asistent pedagoga?
2. Jaké osobnostní vlastnosti a předpoklady jsou podle vás důležité pro práci asistenta pedagoga?
3. Jakým způsobem sestavujete náplň práce asistenta pedagoga?
4. Kolik hodin nepřímé práce mají určení vaši asistenti. Co tvoří náplň jejich práce v těchto hodinách?
5. V čem je podle vás přínos zřízení funkce asistenta pedagoga na škole?
6. Jsou podle vás kompetence asistentů pedagoga dané legislativou dostačující? Vnímáte některé kompetence jako problémové nebo sporné? Jaké další kompetence byste považoval za potřebné?
7. Vznikají při zřízení funkce asistenta i nějaké úkoly pro výchovného poradce?
8. Jak by podle Vás měla probíhat spolupráce učitelů s asistenty pedagoga? Na jakých konkrétních činnostech by se jejich spolupráce měla zakládat.

s učiteli

1. Jaké vzdělání by podle Vás měl mít asistent pedagoga? V čem by se měl dále vzdělávat?
2. Jaké osobnostní vlastnosti a předpoklady jsou podle vás důležité pro práci asistenta pedagoga?
3. Jaké jsou úkoly a povinnosti asistenta pedagoga při vyučování a mimo vyučování?
4. V čem vám konkrétně asistent pomáhá?
5. Jaká je vaše spolupráce při individuální práci a pomoci žákovi, jak vedete a regulujete práci asistenta?
6. Spolupracujete s asistentem i při hodnocení žáka? Jakým způsobem?
7. Využíváte asistenta pedagoga i při práci s jinými dětmi a třídním kolektivem?
8. V čem je podle vás přínos zřízení funkce asistenta pedagoga na škole?
9. Jaké kompetence asistentů pedagoga při vaší práci postrádáte? Co vnímáte jako problémové nebo nedostačující?

s asistenty pedagoga

1. Kdo především řídí vaši práci?
2. Jak spolupracujete s třídním učitelem vašeho žáka?
3. Jak spolupracujete s učiteli konkrétních předmětů? Jak konkrétně koriguje učitel vaši práci?
4. Jakou konkrétní individuální pomoc poskytujete žákovi?
5. Jaké máte povinnosti v rámci nepřímé pedagogické činnosti?
6. Jaká je náplň vaší práce v nepřítomnosti vašeho žáka ve škole?
7. Podílíte se na suplování nebo zastupování nepřítomných učitelů? Jen ve vaší třídě nebo i jiných?
8. Podílíte se na zpracování IVP a hodnocení vašeho žáka?
9. Jaká je vaše spolupráce s výchovným poradcem?

10. Zasahuje nějakým způsobem do vaší práce s dítětem i poradenské zařízení?
11. Jak spolupracujete a komunikujete s rodiči vašeho žáka?
12. Jsou po vás vyžadovány ještě jiné úkoly, než které jsme v našem rozhovoru již zaznamenali?
13. Myslíte si, že některé úkoly a povinnosti by po Vás neměly být vyžadovány?
14. Myslíte si, že je vaše vzdělání pro vaši práci dostačující? Rozšiřujete si nějakým způsobem své vzdělání? V jaké oblasti by si asistenti měli podle vás rozšiřovat své vzdělání a informovanost?
15. Jaké osobnostní vlastnosti a předpoklady jsou podle vás důležité pro práci asistenta pedagoga?
16. Co vám chybí při vaší práci, co vnímáte jako problém?

se zástupcem poradenského zařízení

1. Jaké vzdělání by podle Vás měl mít asistent pedagoga?
2. Jaké osobnostní vlastnosti a předpoklady jsou podle vás důležité pro práci asistenta pedagoga?
3. V čem je podle vás přínos zřízení funkce asistenta pedagoga na škole?
4. Jakým způsobem spolupracujete při zřizování funkce asistenta na základní škole?
5. Do jaké míry se podílíte na utváření kompetencí asistenta pedagoga?
6. Myslíte si, že úkoly a povinnosti požadované na školách po asistentech pedagoga jsou dobře a správně vymezovány a konkretizovány?
7. Jsou podle vás kompetence asistentů pedagoga dané legislativou dostačující? Vnímáte některé kompetence jako problémové nebo sporné? Jaké další kompetence byste považoval za potřebné?
8. Jak by podle Vás měla probíhat spolupráce učitelů s asistenty pedagoga? Na jakých konkrétních činnostech by se jejich spolupráce měla zakládat?

Krajský úřad Karlovarského kraje
odbor školství, mládeže a tělovýchovy
Závodní 353/88
360 21 KARLOVY VARY

ŽÁDOST O SOUHLAS KE ZŘÍZENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

V souladu s ustanovením § 16 odst. 10 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), žádám o souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga.

- I. Název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy:**
- II. Počet dětí, žáků nebo studentů (ve škole celkem):**
- III. Počet tříd (ve škole celkem):**
- IV. Počet dětí, žáků nebo studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (ve škole celkem):**
- V. Třída, ve které bude funkce asistenta pedagoga zřízena:
Počet dětí, žáků nebo studentů v této třídě / z toho s potřebou asistenční podpory:
..... /**
- Týdenní počet vyučovacích hodin dle učebního plánu:
Celkový počet asistentů pedagoga ve třídě, ve které má být funkce zřízena /
součet přepočtených úvazků: /**
- VI. Specifikace funkce¹⁾:**
- VII. Datum od kdy má být funkce zřízena:**
- VIII. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga²⁾:**
- IX. Zdůvodnění potřeby a cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce dosáhnout:**
- X. Nezbytný časový rozsah podpory dítěte, žáka nebo studenta**
a) rozsah přímé pedagogické činnosti:
b) další práce související s přímou pedagogickou činností:
c) výše pracovního úvazku:
- XI. Platové zařazení asistenta pedagoga³⁾:**
- XII. Způsob financování:**
a) škola uhradí náklady ze svého stávajícího rozpočtu přímých výdajů a nepožaduje navýšení prostředků:
b) škola žádá o částečné dofinancování výdajů a požaduje navýšení rozpočtu přímých výdajů pro r. o částku:
z toho: MP

**OPPP
odvody
FKSP**

- c) škola žádá o plné dofinancování výdajů a požaduje navýšení rozpočtu
přímých výdajů pro r. o částku:

z toho: MP
**OPPP
odvody
FKSP**

XIII. Další informace:

- a) normativní počet pedagogických pracovníků stanovený v rozpočtu pro příslušný rok:
- b) skutečný počet pedagogických pracovníků (přepočtený) k datu podání žádosti:
- c) pravidelný počet nadúvazkových hodin ve škole (stanovený rozvrhem hodin) k datu podání žádosti:

V

dne

Razítko, jméno a podpis ředitele školy

Přílohy

Doporučení zřízení funkce asistenta pedagoga ⁴⁾

Pracovní náplň odpovídající požadované platové třídě asistenta pedagoga ⁵⁾

- ¹⁾ § 16 odst. 1 školského zákona (asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, asistent pedagoga pro žáky se zdravotním znevýhodněním, asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním)
- ²⁾ § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- ³⁾ nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, a nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě
- ⁴⁾ v souladu s ustanovením § 16 odst. 9 školského zákona je nezbytné v případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním k žádosti přiložit vyjádření školského poradenského zařízení.
- ⁵⁾ v případě asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním stanoví ředitel školy; v případě asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním stanoví ředitel školy na základě doporučení SPC nebo PPP

**PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA KARLOVY VARY
PRACOVISŤE CHEB, PALACKÉHO 8, 350 02 CHEB, TEL. 354 439 396**

V Chebu dne 10. 1. 2014

Jednací číslo

Doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě

Klient: PORADNA

Narozen:

Adresa:

Škola:

Třída:

Diagnóza PPP:

Jedná se o žáka se zdravotním postižením ve smyslu ustanovení podle § 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“) v platném znění.

Organizační forma vzdělávání: *Individuální integrace v běžné třídě ZŠ*

Platnost opatření: *školní rok 2013/2014*

Plánovaná kontrola: *únor 2014*

Navrhuji, aby pedagogický asistent byl přítomen:

- Při vyučování dle potřeb chlapce a vyučujícího, v případě emoční rozlady i mimo tuto dobu; jako podpora při nemoci chlapce, při akcích mimo prostory třídy.
- **Celkem: 0,35 úvazku – 12 hodin přímé ped. činnosti + 2 hodiny nepřímé ped. činnosti**

Navrhujeme tuto náplň práce:

Vzdělávací a zejm. výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby žáka.

Konkrétněji pak:

- nácvik přípravy pomůcek na jednotlivé vyučovací hodiny, dopomoc při organizaci pracovního prostředí
- dopomoc při práci s učebnicemi, pracovními materiály – nácvik orientace na stránce, samostatného vyhledávání informací, apod.
- kontrola plnění úkolů zadaných učitelem, eventuálně dopomoc ve formě individuálního vysvětlení, připomenutí minulé látky, provázání učiva, apod.
- kontrola a pomoc při zaznamenávání domácích úkolů, zajištění domácích úkolů a doplnění učiva při absenci žáka
- taktní korigování koncentrace pozornosti a dopomoc při sledování pokynů vyučujících
- taktní zapojování do skupinových činností, práce na přijetí zvláštností chlapce kolektivem, udržování dobrých vztahů ve třídě
- nácvik vhodné komunikace se spolužáky a dospělými
- dohled nad žákem při akcích mimo prostory třídy
- motivace k samostatnému fungování ve vyučování v rámci možností chlapce
- pomoc při zklidnění chlapce a navození pohody v adaptačně a emočně náročnějších situacích, které u něj vedou k zesílení symptomů tikové poruchy
- příprava pracovních materiálů a pomůcek pro chlapce

Doporučení zpracovala: Mgr. Lenka Brodská

Pracovní náplň asistenta pedagoga

1. Zabezpečuje vzdělávací a výchovnou činnost zaměřenou na speciální vzdělávací a specifické výchovné potřeby žáka pod metodickým vedením učitelů.
2. Podílí se na přípravě materiálů pro výuku, na výkladu textu, učební látky, na individuální práci s žákem a na zpracování dokumentace žáka.
3. Pomáhá při organizaci akcí třídy a školy.
4. Dodržuje BOZP, dbá na bezpečnost činností s žáky, dbá na čistotu a ochranu životního prostředí
5. Průběžně komunikovat s rodiči a dle systému stanoveného ZŠ je seznamovat s výsledky činnosti jejich dítěte
6. Aktivně se podílí na prevenci sociálně patologických jevů
7. Prezentuje výsledky činnosti na veřejnosti
8. Zúčastňuje se aktivně pedagogických porad, školení a schůzí dle plánu školy, spolupracuje s třídními učitelkami, výchovným poradcem, výchovnou komisí apod.
9. Poskytuje pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

V Chebu dne: 1. 1. 2013

Mgr. Pavel Černý
ředitel školy

Náplň práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga bude působit v 1. třídě 6. základní školy v Chebu.

Ve třídě bude 1 žák se zdravotním postižením (hyperkinetická porucha aktivity, pozornosti a chování).

Činnosti asistenta pedagoga v této třídě:

1. Individuální pomoc žákovi při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí.
2. Spolupráce s třídní učitelkou a ostatními pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti.
3. Individuální pomoc žákovi v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky – výklad textu, pracovních listů, obrázků a dalších materiálů.
4. Individuální práce se žákem podle školního vzdělávacího programu a individuálního vzdělávacího plánu za použití kompenzačních pomůcek a podle pokynů učitele, příprava metodických materiálů a pomůcek pro práci se žákem.
5. Pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žákem a žáků mezi sebou.
6. Poskytování potřebné pomoci při sebeobsluze a pohybu žáka, při přesunu do jiné třídy, do a ze šatny, při obědě, při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo školu.
7. Pomoc s doučováním a přípravou na výuku.
8. Kontrola a zajištění materiálního vybavení žáka.
9. Účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagogy, studium odborné literatury.

Mgr. Pavel Tomáš
ředitel školy

4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA CHEB, Hradební 14

PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA

Je odpovědná řediteli školy. Je přímo podřízená třídnímu učiteli, v pracovních právních vztazích zástupci ředitele školy.

Plní určenou míru vyučovací povinnosti a koná práce související s vyučováním.

Vykonává dozor nad žáky ve škole i mimo školu při akcích školy, podle pokynů vedení školy.

V odůvodněném případě vykonává dohled nad žáky ve vyučovací hodině a podle pokynů učitele nebo vedení školy realizuje přiměřený výchovně – vzdělávací záměr.

Je přítomna ve škole v době stanovené rozvrhem, rozvrhem dozorů, v době porad svolaných ředitelem školy, v době stanovené pro případné přechodné zastupování jiného ped. pracovníka, v době stanovené pro konzultace s rodiči.

Zachovává mlčenlivost o skutečnostech týkajících se osobních údajů žáků.

Konkrétní činnosti asistentky pedagoga ve vyučování – 23 hod.

- Vykonává výchovnou a vzdělávací práci v rámci svého úvazku formou asistentce při výuce a výchovné práci. Je přítomna ve třídě po celou dobu výchovné činnosti.
- Po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle IVP.
- Během hodiny pracuje buď s jednotlivými žáky nebo v rámci menší skupiny, případně samostatně mimo třídu (asistence při zápisu textu, při četbě a vysvětlování textu, při opakování a prohlubování učiva.)
- V rámci výměny rolí učitel – asistent pedagoga může v odůvodněném případě zastoupit učitele a podle jeho pokynů realizuje vyučovací hodinu.
- Průběžně sleduje žákovu pozornost a v okamžiku, kdy žák ztrácí orientaci v učebnici nebo sešitě, napomáhá vrátit žáka zpět do průběhu vyučování.
- Pomáhá dítěti s přípravou pomůcek na výchovnou činnost.
- Nezasahuje do klasifikace, ale má poradní hlas.
- Dozor nad žáky o přestávkách, při přechodu do jiných učeben, doprovod dětí při přesunech mimo školu, dbá na bezpečnost při příchodu i odchodu z vyučování.
- Podílí se na zájmové činnosti žáků.
- Pomáhá při přípravě učebních pomůcek, s jejich úklidem, při výzdobě třídy.

Nepřímá práce – 2 hod

- Pomáhá při přípravě učebních pomůcek, s jejich úklidem, při výzdobě třídy.
- Pomáhá při organizaci mimotřídních a mimoškolních činností, ve školní družině.
- Předává informace rodičům, řeší vzdělávací a výchovné problémy.
- Dále se vzdělává a studuje odbornou pedagogickou literaturu.
- Je součástí týmu pro tvorbu IVP.
- Účastní se schůzek, které se týkají integrovaného dítěte, konzultací s pracovníci SPC.
- Účastní se provozních a pedagogických porad s poradním hlasem.