Kompetence asistenta pedagoga
při realizaci inkluzivního vzdělávání

Diplomová práce

Brno 2019

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Mgr. Ilona Fialová, Ph.D.
Vypracovala: Bc. Irena Herzánová
Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Iloně Fialové, Ph.D. za odborné a trpělivé vedení mé diplomové práce, připomínky, cenné rady a čas, který mi věnovala. Dále děkuji rodině za podporu a motivaci.
Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

....................

......................................
| datum | podpis |
OBSAH

ÚVOD ........................................................................................................................................ 6

1 ASISTENT PEDAGOGA ........................................................................................................... 8
   1.1 Historie a vymezení profese asistenta pedagoga v České republice ......................... 8
   1.2 Osobnostní a kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga ....................................... 10
   1.3 Legislativní vymezení asistenta pedagoga a organizace a instituce poskytující vzdělání
       asistentů pedagoga ............................................................................................................. 12
   1.4 Standard práce asistenta pedagoga .............................................................................. 16

2 INKLUSIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.... 19
   2.1 Legislativní vymezení českého školství ........................................................................ 19
   2.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání ............................................................ 20
   2.3 Možnosti základního vzdělávání v České republice ..................................................... 22
   2.4 Poradenství v rámci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími
       potřebami ......................................................................................................................... 25

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI............................... 32
   3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ................................................................. 32
   3.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ......................... 35
   3.3 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ....................... 36
   3.4 Faktory ovlivňující educaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ............... 39

4 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI REALIZACI INKLUSIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ................. 42
   4.1 Hlavní cíl výzkumu, výzkumné hypotézy a metodologie ....................................... 42
   4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného souboru .............................. 47
   4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření ................................................................. 48
   4.4 Závěry výzkumného šetření a vyhodnocení hypotéz .................................................. 75

ZÁVĚR ........................................................................................................................................ 82

SHRNUTÍ .................................................................................................................................. 83

SUMMARY ................................................................................................................................. 83

LITERATURA ............................................................................................................................ 84

PŘÍLOHY ................................................................................................................................. 89

PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK ......................................................................................................... 90
ÚVOD

V posledních letech je neustále diskutovaným fenoménem českého školství téma inkluze, její legislativní rámec, realizace, přínosy a rizika. S tím jsou přirozeně spojené i otázky související s volbou a realizací podpůrných opatření, která mají věst k maximální podpoře rozvoje integrovaných dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jediným z podpůrných opatření, opírající se o lidský faktor, je možnost asistenta pedagoga, jehož náplň práce je velmi rozmanitá a musí vycházet z individuálních potřeb každého svěřeného jedince dle jeho věku a typu speciálních vzdělávacích potřeb.

Téma diplomové práce je zvoleno na základě osobní zkušenosti s profesí asistenta pedagoga. Asistent pedagoga může mnohé pozitivně ovlivnit, pokud má vhodné podmínky k realizaci svých kompetencí. Pro mnoho lidí je tato profese ještě stále nová a povědomí společnosti o její náplni je mnohdy mylné nebo zkreslené. Proto, vzhledem k aktuálnímu trendu integrování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných do hlavního vzdělávacího proudu, se práce věnuje tématu kompetencí a jejich realizaci v rámci profesní pozice asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Kompetence asistenta jsou koncretizovány ve Standartu práce asistenta pedagoga a hlavním cílem diplomové práce je zjištění situace, jak skutečná realizace kompetencí asistenta pedagoga ve školách v České republice funguje. Cílem diplomové práce je také poskytnout teoretické informace od legislativního zakotvení funkce asistenta pedagoga, přehled podpůrných opatření až po celkové možnosti vzdělávání žáků se speciálními potřebami. V praktické části diplomové práce jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na kompetence asistenta pedagoga v praxi českého školství.

Diplomová práce je rozdělena do tří teoretických a jedné praktické kapitoly. První kapitola pojednává o asistentovi pedagoga, o jeho historickém vývoji na poli školství, vymezení profese, legislativním zakotvení a o Standartu práce asistenta pedagoga, který se věnuje veškerým jeho kompetencím. V druhé kapitole se nachází informace o inkluzivním školství v České republice, o legislativě českého školství obecně, o legislativním vymezení inkluzivního školství, o možnostech základního vzdělávání v České republice i o poradenství v rámci inkluze a žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami. Třetí kapitola mluví přímo o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich možnostech vzdělávání, možnostech podpůrných opatření a faktorech obecně ovlivňujících žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Závěrečná kapitola, věnující se části praktické, představuje výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na kompetence asistenta pedagoga v praxi. Výzkum probíhal formou on-line dotazníkového šetření. Hlavním cílem dotazníkové šetření bylo zjistit míru praktického plnění kompetencí asistenta pedagoga. Vedlejšími cíli bylo zjištění zajímavých demografických fakt, jako jsou věk a pohlaví respondentů, dosažené vzdělání a jiné.

Diplomová práce byla zpracována na základě studia a analýzy odborné literatury věnující se problematice inkluze, školství, asistentů pedagoga a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, studiem příslušné legislativy a motivací a osobním zájmem plynoucím z vlastních zkušeností. Výzkumná část je založena na datech z dotazníkového šetření.
1 ASISTENT PEDAGOGA

1.1 Historie a vymezení profese asistenta pedagoga v České republice

neziskových organizací poskytujících sociální služby. Rodiče dítěte finančně přispívají na zajištění jeho služeb, na rozdíl od funkce asistenta pedagoga (Uzlová, 2010).

1.2 Osobnostní a kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Každá profese vyžaduje pro její úspěšnou a efektivní realizaci určitou osobnostní predispozici z hlediska charakteru osoby, jeho přirozených vlastností a potenciálu je rozvíjet. Asistent pedagoga, jako jedna z profesí zapojených do výchovně vzdělávacího procesu budoucích generací, není výjimkou. Asistent pedagoga, osoba, která vykonává přímou pedagogickou činnost založenou na pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy nebo také ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Měl by to být člověk, do jehož charakteru se promítá chování založené na obecných morálních hodnotách a kodexu slušného chování, respektujiící společenská pravidla. Jeho temperament by měl zajišťovat takové emoční reakce, intelekt, zájmy, citové vztahy a postoje, které může ve svém povolání dobře uplatnit. Jako u každého jiného člověka, tak i u asistenta pedagoga je formování jeho osobnosti a vývoj jeho osobnostních vlastností během života proměňováno v závislosti na genetické výbavě a na sociálním prostředí. Týká se jeho souboru psychických vlastností jako jsou projevy chování, myšlení a prožívání, charakteru, což představuje reakce na dané situace, temperamentu, který vyjadřuje úroveň aktivity a dynamiky osobnosti, schopností, jež považujeme za předpoklad pro úspěšné vykonávání této profese, podmiňují úspěšnost realizace a působení, rozvíjí se podle očekávání druhých, tvořivosti, kde se projevuje odraz seberealistice a nápaditosti v řešení a hledání nových cest, motivačních vlastností, zájmů, postojů, hodnot a cílů, protože má být významný aktivací a motivující činitel, například k odhodlání vykonávat tuto profesi, emocionality, která promítá do jednání, výrazu, řeči a do orientace v mezilidských vztazích, vůle, jež odpovídá za řízení a uskutečňování záměrů směřujících k dosažení potřebných cilů a inteligence, ta se propaguje do schopnosti přizpůsobení, učení se se zkušeností a orientace na nové situace včetně zvládání různých problémů ve vzájemné interakci (Kulštrunková, 2015). Nelze však očekávat, že existuje šablona pro ideálního kandidáta na pozici asistenta pedagoga. Svět a lidé jsou rozmanití a roli vždy hraje individualita člověka a jeho schopnosti a ochotu svůj potenciál rozvíjet. Můžeme však jasně definovat konkrétní osobnostní předpoklady, které považujeme za minimu nutné k výkonu profese asistenta. Občanskou bezúhonnost,
plnoletost a zdravotní způsobilost nemůžeme opomenout. Důležitá je i znalost, pro nás mateřského, českého jazyka. Základem je také aktivní přístup k práci, sociální citění, přirozený a kladný poměr k životu a lidem a ochota pomáhat. V osobnostní charakteristice klademe důraz především na přirozené chování a s tím spojená schopnost navozovat pocit bezpečí, přátelskou atmosféru, schopnost uplatňovat prvky asertivity, adekvátní komunikace, dokázat se vžít do různých situací, umět naslouchat, vhodně poradit nebo i dělat kompromis. Přímo v práci by mělo být znát zaújetí a radost z práce, aktivní a tvůrčí pomoc při vytváření vhodného prostředí při výuce a její realizaci, pomoc a podpora soběstačnosti daného žáka/žátků s uplatňováním individuálního přístupu, důležitá je i schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce, samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost – např. rozvíjení vlastních dovedností, sebevzdělávání, vědět co, kde, kdy a jak dělat v souvislosti s danou problematikou. Uplatnění v praxi mají i orgaizační schopnosti jako je rozhodování, zvládání náročných situací, schopnost alternativního řešení apod. Protože jsou na tuto profesi kladeny větší nároky, například potřeba přizpůsobit se aktuálním podmínkám a požadavkům daného prostředí s respektováním potřebných pravidel, je nutností, aby byl do specifik osobnostní charakteristiky asistenta pedagoga promítán nejenom zájem o tuto práci a radost z její realizace, ale také zachován určitý nadhled, protože tím lze mj. eliminovat psychické vytížení, které tato pomáhající profese přináší (Kulštrunková, 2015). Kvalifikační předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga najdeme zakotvené v české legislativě. Za velmi významný považujeme zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění od 1. září 2012. V jeho úvodních paragrafech 3 a 4 jsou definovány obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. § 20 přesně definuje, jak může asistent pedagoga získat odbornou kvalifikaci (Kendišková, 2017). V případě, že asistent pedagoga, „nemá minimálně ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeného na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga, může vykovávat pouze pomocné výchovné práce“ (zákon č. 563/2004 Sb., 2004 [online]). Pro výkon přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga je nutné vzdělání, které zákon popisuje v §20 odstavec 1 a 2. Pokud dosažené vzdělání, střední, vyšší odborné nebo vysokoškolské,
přímo nekoresponduje s pedagogickým zaměřením, je možnost si vzdělání doplnit speciálními kurzy pro asistenty pedagoga. Každý pedagogický pracovník má také právo se účastnit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se kterým se pojí i právo asistenta na využití 12 dnů pro samostudium, dle zákona. V této věci nadále o čerpání rozhoduje ředitel školy a má právo tuto dobu krátit v návaznosti na dobu práce asistenta pedagoga v daném školním roce. V legislativě se dalšímu vzdělávání věnuje také vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

1.3 Legislativní vymezení asistenta pedagoga a organizace a instituce poskytující vzdělání asistentů pedagoga

Každý právní stát disponuje základní legislativní kostrou, která poskytuje oporu celému právnímu systému země. Česká republika není výjimkou a jako je tomu ve všech demokratických státech, základním právním předpisem včetně školství a vzdělávání, je ústava. Ústava České republiky (zákon č. 1/1993 Sb.), kde je v „HLAVĚ PRVNÍ, článeku 2, odst. 4 občanům zaručeno, že mohou činit vše, co není zákonem zakázáno a nikdo nesmí být nucen činit, co zákon neukázal. Součástí ústavního pořádku České republiky je usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, v níž je v HLAVĚ PRVNÍ, článu 1 lidem zaručena svoboda a rovnost v důstojnosti i v právech. Dále jsou v článu 3, odst. 1 Listiny základních práv a svobod všem lidem zaručena základní práva a svobody bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smyslení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Pod pojem jiné postavení lze zahrnout postavení zdravotně postiženého člověka. Každý má tedy zaručená základní práva a svobody, i zdravotně postižené lidé. Usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, v článku 33, odst. 1 a 2 zaručuje všem lidem právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností žáků a studentů a podle možnosti společnosti také na školách vysokých“ (Ústava České republiky, 1993 [online]). Právní normy týkající se konkrétně školství vydává v České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, běžně rozpoznatelně pod zkratkou MŠMT. „Dle MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j.: 14453/2004-24 je služba asistenta pedagoga určena především
pro děti s nejtěžšími formami zdravotního postižení a žákům sociálně znevýhodněným“ (MŠMT, 2018 [online]). Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve svém platném znění, definuje cíle a zásady vzdělávání a myslí i na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon umožňuje podle § 16 odst. 9 řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřídit funkci asistenta pedagoga. Pracovní pozice asistenta pedagoga je zřizována ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zřízení funkce asistenta pedagoga je nutný souhlas místně příslušného krajského úřadu a vyjádření školského poradenského zařízení, to znamená pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Ve Školském zákoně je asistent pedagoga zakotven v §16 ods. 2. jako možnost podpůrného opatření. Funkce asistenta pedagoga může být také zřízena podle § 8 odst. 6 vyhlášky č. 416/2017 Sb., o vzdělávání děti, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a děti, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle této vyhlášky mohou ve třídách, které jsou určeny pro žáky s těžkým zdravotním postižením, zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně až 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v některých konkrétních případech rozhoduje ředitel školy ve správním řízení. Jedná se zejména o přijímání a přestupy žáků, ale také o povolení/nepovolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. V tomto ohledu musí postupovat podle zákona č. 500/2004 Sb., správní řád (Kendíková, 2017). Původně, do srpna 2016, byly činnosti asistenta pedagoga specifikovány vyhláškou č. 73/2005 Sb., ve znění pozdější novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb., s platností od 1. 9. 2016 byla zmínovaná vyhláška nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., která v §5 k činnostem asistenta pedagoga uvádí, že: „asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (odstavec 1); asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy (odstavec 2); mezi hlavní aktivity asistenta pedagoga mohou patřit následující činnosti a hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc při výchovně a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází; pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí; pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přítom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti; nezbytná
poměr kratší 12 měsíců, přičemž pracovní poměr na dobu určitou s nimi může být opakován (prodloužen) nejvýše dvakrát. Výjimku zákon připouští pouze u asistentů zaměstnaných jako náhrada za dočasně nepřítomného kolegu nebo u asistentů, kteří nesplňují kvalifikační požadavky – tito asistenti mohou být zaměstnáni i na dobu kratší než 12 měsíců. Legislativou, věnující se dalšímu studiu asistentů pedagoga, je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Vyhláška upřesňuje podobu kvalifikačního studia pro asistenty pedagoga jako studium pro asistenty pedagoga, kde asistent studiem pro asistenty pedagoga získává znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace, studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin a je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí, po jejímž úspěšném složení získává absolvent osvědčení. Asistenti musí splňovat ve shodě se zákonem o pedagogických pracovnících kvalifikační předpoklady. Musí absolvovat vysokou nebo střední školu pedagogického směru, nebo mít vystudovanou základní, střední či vysokou školu jiného směru a absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga (Kendiková, 2017). Většina krajů České republiky tuhle možnost nabízí. Mezi poskytovatele kvalifikačních kurzů patří Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), a to v různých krajinách; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha; Rytmus, o.p.s. Praha, Brno, Ostrava; Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK); Nová škola, o.p.s.; Jabok - vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; Svatojánská kolej - Vyšší škola odborná pedagogická; Celoživotní vzdělávání MILLS, Čelákovic; ZŠ a MŠ M.C. Sklodowské Jáchymov; Evangelická akademie - Vyšší odborná škola sociální práce a střední odborná škola Praha; Služba škole Mladá Boleslav; Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň; PPP Ústeckého kraje a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (PPÚK); ZŠ a MŠ Prointepro s.r.o.; Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice; Vysočina Education; Středisko služeb školám Brno; SZŠ a VOŠ zdravotnická Zlín; ; Univerzita Palackého Olomouc; Speciální pedagogické centrum Šumperk; Schola servis, Prostějov, Jeseník; KVIC Nový Jičín-Opava; PPP Zlín ve spolupráci s VOŠ a SPŠ Kroměříž; Zařízení pro DVPP a SSŠ České Budějovice a Centrum celoživotního vzdělávání při VŠERS České Budějovice. Kvalifikační kurzy asistentů pedagoga musí splňovat předem daná kritéria jako je například délka vzdělávání asistentů v minimálním rozsahu 80 hodin a platná akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. „Základní myšlenkou spojující...
všechny kurzy je nabytí dovedností pro oblast práce se žákem se zdravotním postižením, tam se jedná zejména o získání dalších znalostí a specifických dovedností při práci se žákem s mentálním postižením, tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením, poruchou autistického spektra, narušenou komunikační schopností. Oblasti vzdělávání pro asistenta pedagoga pracujícího se žákem se sociálním znevýhodněním jsou asistent pedagoga a ostatní pedagogičtí pracovníci školy, právní aspekty inkluzivního školství ve vztahu k asistentovi pedagoga, asistent pedagoga a klima třídy, komunikace asistenta pedagoga s rodinou, prevence stigmatizace žáků se SVP v praxi asistenta pedagoga.“ (Asistent pedagoga, 2018 [online]). Mnoho již výše zmíněných organizací provozuje webové stránky svojí organizace nebo instituce nejen s nabídkou kvalifikačních kurzů, ale také s přehledem volných pracovních míst, doporučenou literaturou pro asistenty pedagoga, možnostmi dalšího vzdělávání nebo aktualitách, které přináší novely zákonů a vyhlášek s problematikou spojených.

1.4 Standard práce asistenta pedagoga

Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, vedený Univerzitou Palackého v Olomouci, je zaměřen na tvorbu Katalogů podpøurných opatření, sérií Metodik pro asistenty pedagoga u žákù se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Jedním z klíčových dokumentù, který vzešel z tohoto projektu, je také Standart práce asistenta pedagoga. „K realizaci projektu se spojili odborníci z univerzitního prostøedí, především Univerzity Palackého v Olomouci a z neziskových organizací – zejména organizace Člověk v tísni, ale i dalších partnerù, jako je Česká odborná spoleènost pro inkluzivní vzdělávání a Asociace pracovníkù speciálnù pedagogickù center ČR. V oblasti sociálního znevýhodnèní funguje spolupráce i s Agenturou pro sociální zaøleøování při Úøadu vlády ÙR. V øádu publikace nùm kolektiv autorù přiøíøuje situaci a dùvody vzniku Standardu. Velmi málo je dosud propracován výkonový rùamec činnosti asistentù pedagoga ve vztahu k jednotlivým skupinám žákù s rùznými druhy SVP. Napø. zøízování i pùsobnost asistenta pedagoga u žákù se sociálním znevýhodnèním (dále také SZN) je dosud vyslovenè nahoøídá a nesystémová. U žákù se zdravotním postižením (dále také ZP) a výjimeènì u žákù se zdravotním znevýhodnèním (dále také ZZN) je částeènì øeøen zpùsob jejich ustavování a role školskùch poradenských zaøíøení v tomto procesu, i jím vùše chybi závazná pravidla pùsobení ve
školách. Uvedená situace působí problémy nejen asistentům pedagoga, ale i učitelům, ředitelům škol a také orgánům veřejné správy ve školství. Nejednotnost činnosti asistentů pedagoga však nejvíce dopadá na primární uživatele jejich služeb – žáky ve třídách, v nichž asistent působí (Vejrochová, 2015, str. 7). Asistenti pedagoga, částečně kvůli relativně krátkému času existence jako samostatné funkční skupiny, musí čelit mnoha problémům, které ztěžují jejich identifikaci se zvolenou profesi. „Důsledkem bývá wysoká míra fluktuace v těchto pozicích, velmi slabý či žádný kariérní postup a také nízké až nedostatečné finanční ohodnocení této činnosti. Na druhé straně se rok od roku zvyšuje absolutní i přepočtený počet těchto pracovníků. Jejich mzdy jsou hrazeny v drtivé většině krajskými úřady z prostředků na vzdělávání žáků se SVP. Zvyšuje se rozpor mezi požadavky žáků (zákonných zástupců) či škol na potřebu a počet asistentů pedagoga a možnostmi veřejných rozpočtů ve stávajícím modelu navyšovat objem potřebných finančních prostředků“ (Vejrochová, 2015, str. 7). Standard práce asistenta pedagoga rozebírá a řeší základní otázky této profesní skupiny asistenčních pedagogických pracovníků. „Stanoví jak základní cíle a zásady jeho působení v českých školách tak popisuje potřebný organizační a legislativně správní rámec jeho vzdělávání. Také navrhuje potřebný rámec dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Detailněji řeší organizačně správní aspekty stavení této profesní pozice ve školách a základní normativní pravidla výkonu jeho. Dále Standard asistenta pedagoga stanoví zásadní předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga. Mezi nimi kvalifikační, osobnostní předpoklady a zejména kompetence a dovednosti, které jsou nezbytným předpokladem pro možnost hodnocení (kvality) výkonu jeho činnosti“ (Vejrochová, 2015, str. 8). Úvodní kapitola systémově vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství přináší informace z oblasti historického vývoje této profesní pozice a pohled na roli asistenta, jeho základní činnosti, pracovní náplň, kvalifikační a kvantitativní rozměr působení asistenta pedagoga v českém školství. Systémovým aspektem pozice se věnuje část druhá, která detailně postihuje témata kontextu právních norem, vymezení klíčových pojmů, věnuje se otázce, kdo je asistent a přiblížuje obecně dětí, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v návaznosti na školská poradenská zařízení. Kapitola mluví také o kvalifikačních předpokladech asistenta pedagoga, jeho profesní přípravě, dalším vzdělávání asistentů a možností kariérního růstu. Závěr kapitolu představuje financování pracovní pozice, pracovněprávní úpravu pozice, popis činnosti a náplň práce i informace o samotném zřízení funkce asistenta pedagoga. Oblast osobnosti a kompetencí asistenta pedagoga je zpracována v třetí pasáži, kde
autoři rozebírají osobnost a její předpoklady asistenta pedagoga i s veškerými vztahovými aspekty práce. Většina kapitoly ale mluví o asistencii pedagoga ve vztahu k vedení školy, k učiteli, k žákovi, k rodičům, k poradenskému zařízení a ve vztahu k míře zodpovědnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Najdeme zde i důležitou část informací o klíčových kompetencích a popis činností asistenta pedagoga. Závěrečná, čtvrtá kapitola Standartu práce asistenta pedagoga je co do délky nejminimalistější a tvoří souhrn fakt o hodnocení a metodickém vedení asistentů, mentoringu, supervizi a konzultační podpoře. Sami autoři ve svém závěru zmiňují, že s ohledem na právní řád České republiky, vzdělávací politiku a potřeby inkluzivní školy, která je otevřená všem žákům bez rozdílu, předkládaný Standard chápeme jako normu, nikoli jako normu neměnnou, ale jako otevřený, vyvíjející se fenomén, ponechávající prostor pro individuální variace, inovace apod. Věříme, že existence Standardu práce přispěje k výraznější profesionalisaci asistentů pedagoga a také ke zlepšení kvality vzdělávání v českých mateřských, základních a středních školách (Vejrochová, 2015).

**Shrnutí:**

Historicky se v dějinách měnila období, kdy byli jakkoliv unikátní žáci a studenti segregováni a odstranění z běžného systému vzdělávání a společnosti. Postupem času se zvětšovala touha a ochota přijmout individuální přístup ke každému tak, jak se narodil a vzdělávání, které by bylo dříve nemyslitelné, vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, si našlo cestu a své příznivce. Dnes má již místo v legislativě státu a dle inkluzivních trendů se mění celé české školství. Asistent pedagoga je historicky jediným podpůrnými opatřením, které zajišťuje lidská bytost a na svém významu nadále nabývá. Pro plně úspěšnou realizaci této pracovní pedagogické pozice vznikl také Standart práce asistenta pedagoga, který konkretizuje mnoho aspektů práce a kompetenci asistentů. Vzdělávání a sdružování asistentů se věnuje mnoho soukromých a neziskových organizací, které doplňují státní sektor věnující se inkluzivní problematice a vzdělávání žáků se speciálními potřebami.
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

2.1 Legislativní vymezení českého školství

Právo na vzdělání je zakotveno v Ústavě České republiky, jakožto základním právním předpisu země. Ústava České republiky byla přijata 16. prosince 1992, přímo o školství a vzdělávání se nezmiňuje, ale obsahuje odkaz na další součást ústavního pořádku, kterou je Listina základních práv a svobod z téhož data. V listině základních práv a svobod je o školství zmínka v článku 33 Hospodářská, sociální a kulturní práva a v něm je uvedeno, „že každý má právo na vzdělání; školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon; občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možnosti společnosti těž na vysokých školách; zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu; zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“ (Listina základních práv a svobod, 1992 [online]). Klíčovým dokumentem pro vymezení českého školství je Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve svém platném znění, definuje cíle a zásady vzdělávání a mysli i na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak je v zákoně řečeno, „tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (Školský zákon, 2004 [online]). Téma školství a jeho vedlejší problematiky upravují zákony č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění platný od 12.1.2016; zákon č. 500/2004 Sb. správní řád, s platností od 1.1.2018 do 30.10.2018 a zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce, platná od 1.6.2018 do 30.9.2018. Pro úplnost je vhodné k tématice zařadit vyhlášku č. 48/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní

2.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání jako systém vychází z nutnosti přizpůsobení výchovně vzdělávacího prostředí žákům. V takovém prostředí můžeme pracovat s heterogenní skupinou žáků s individuálním přístupem a respektem k různorodosti pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí nebo věku. Lze také pracovat s variantami úrovní předpokladů včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Inkluze se vytváří v čase a její úspěch závisí na přípravě a pevných základech, které byly položeny (Bartoňová in Zámečníková et al., 2015). Celkově se jedná o proces zaměřený na vytváření výchovně-vzdělávacího prostředí, kde se všichni zúčastnění (žáci, učitelé, rodiče) budou cítit dobře, bezpečně a bude se jim vyhýbat v jejich individuálních potřebách. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření „školy pro všechny“. Inkluzivní vzdělávání se rozvíjí jak na základě výsledků empirických studií, které prokazují jeho efektivitu, tak v návaznosti na společenskou zakázku, která vychází z humanistických idejí a společenských hodnot. Principy inkluzivní školy jsou partnerství a spolupráce mezi učiteli, zaměstnanci, žáky a rodiči, vzájemná pomoc a heslo „každý je vítán“. V neposlední řadě dochází k podpoře inkluzivního vzdělávání také důsledkem dlouhodobého tlaku samotných osob s postižením a skupin, které se zaměřují na prosazování lidských a občanských práv osob s postižením a na plné začlenění těchto osob do společnosti (Slepičková, Pančocha, 2013). Ve společnosti je nutné se orientovat na pozitivní změny, reformy a vznik, respektive udržení a posílení, prostředí pro efektivní inkluzi, s pevně zakořeněnými principy v legislativním rámci státu. Inkluzivní vzdělávání může společnost vnímat jako novodobý výstřelek bez historického kontextu, opak je ale pravdou. Podle Lechty (2009) můžeme první kořeny našeho současného inkluzivního trendu spatřovat v USA, kde pravděpodobně první legislativní řešení v souvislosti s integrovaným vzděláváním pochází již z roku 1945. V Pensylvánii došlo k soudu, který rozhodl o inkluzi všech žáků do státních škol
2.3 Možnosti základního vzdělávání v České republice

Základní vzdělávání je, po předškolním vzdělávání, stupněm ve vzdělávací soustavě České republiky. Je charakterizováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, s platností od 1.9.2015 a poslední novelizaci 29. června 2018 (poslední změna se týká možností úprav obsahu a výsledků vzdělávání pro žáky s přiznaným podpůrnými opatřením). Správa školství náleží Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo zpracovává koncepci vzdělávání, řídí výkon státní správy v oblasti vzdělávání, vede rejstřík škol, schvaluje osnovy, schvaluje finanční normativy na žáka, zřizuje vysoké školy a registruje jejich vnitřní předpisy. Orgány krajů a obcí potom vykonávají státní správu škol v přenesené působnosti. Cílem základního vzdělávání je věst žáky k osvojení potřebné strategie učení a motivovat k celoživotnímu učení. „Učí žáky tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí. Vede k ohleduplnosti a toleranci k jiným lidem, odlišným kulturním a duchovním hodnotám. Napomáhá žákům poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (MŠMT, 2018[online]). Základní vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídajících ročních osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Základní vzdělávání má 9 ročníků a člení se na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem základní školy (příp. odpovídajícími ročníky víceletých gymnázií či osmiletých konzervatoří) (Školský zákon, 2004 [online]). Primární vzdělání, tak jak je prezentováno v České republice, se poskytuje ve školách, kde děti zůstávají v nepřítomnosti rodičů, v postupujících třídách. Děti se obvykle učí ve třídách s jedním učitelem, který je primárně odpovědný za jejich vzdělání a prospěch v daném roce. Tomuto učiteli mohou v různých třídách asistovat specializováné učitelské předměty jako hudební nauka nebo tělesná výchova. Současným vzdělávacím trendem je také pozice asistenta pedagoga, který je do třídy přiřazen na základě přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Důležitým aspektem primárního vzdělávacího systému je kontinuální výuka jedním učitelem a možnost utvoření
klade důraz na dobrovolnost, flexibilitu, individuální vzdělávání a sdílení zkušeností, díky níž lze výuku upravit přesně dle potřeb dané skupiny. „Hlavním rozdílem mezi formálním a neformálním vzděláváním fakt, že motivací k neformálnímu vzdělávání je touha člověka po vlastním osobnosti a sociálním rozvoji. Tato touha zároveň nesmí sloužit k jiné formě vzdělávání, neboť může být vynucena nějakou mocí, například institucí nebo vzdělávacími programy. Obecně se otázkou neformálního vzdělávání se v České republice zabývá velké množství státních i soukromých organizací, jejichž infrastruktuřou a kvalitou se zabývá Národní institut dětí a mládeže, který je zřizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky“ (Inflova, 2016 [online]). S neformálním vzděláváním se můžeme potkat například v nejrůznějších studentských společnících, volnočasových klubech (např. Dům dětí a mládeže, hudební školy, Skaut, Junák, apod.), kulturálních nebo vzdělávacích programech ve veřejných institucích (např. městských knihovnách, muzeích, galeriích, apod.) Za nevýhodu se považuje nízká dohledatelnost a postihovost kvality takového vzdělávání, v některých případech může být za negativum považována finanční náročnost. Dalšími možnostmi takového vzdělávání může být také studium na základních uměleckých školách nebo státních jazykových školách s pravem státní jazykové školy. Alternativní způsoby výuky najdeme v alternativních školách, ale tyto školy fungují na odlišném principu a hodnotách, než klasické běžné vzdělávání na základních a středních školách hlavního proudu. Alternativní školy se zpravidla snaží přibližit dané učivo svým žákům skrze hry, diskuse nebo různorodé úkoly a projekty. Je zde cíleně kladen důraz na individuální přístup ke každému z žáků, na výuku v menších skupinách, blízký vztah a kontakt žáka a učitele a na žákovo samostatného rozhodování. Je však nutné zmínit, že i alternativní školy se řídí rámovým vzdělávacím programem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Základní vzdělávání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, na nižší stupeň šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídajících ročnících osmiletého vzdělávání programu konzervatoře. Základní vzdělávání má 9 ročníků a člení se na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem základní školy (příp. odpovídajícími ročníky víceletých gymnázií, základních uměleckých škol či osmiletých konzervatoří) (Školský zákon, 2004 [online]). Dále je možné získat základní vzdělání na základních školách zřízených dle zákona č. 561/2004 §16 odstavec 9. Zřizovatelem školy základní může být také církev nebo soukromá osoba. Ve všech případech musí zřizovatel plnit požadavky dle Ministerstva
školství, mládeže a tělovýchovy, řídit se příslušnými dokumenty a Rámcovým vzdělávacím programem. „Základní školy speciální zabezpečují vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením, s více vadami a autismem. Základní školy speciální se odlišují od běžných základních škol jak organizačními formami vzdělávání, tak i obsahem výuky. Vzdělávání je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volních vlastností. Rozvíjí jejich schopnosti a usnadňuje jim vstup do dalšího vzdělávání a praktického života. Vzdělávání na základních školách speciálních se realizuje podle školních vzdělávacích programů, které jsou vytvářeny a případně měněny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání Základní škola speciální“ (NVÚ, 2017 [online]). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální začal platit od 1. 9. 2008 a od roku 2016 platí pro všechny ročníky.

2.4 Poradenství v rámci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Při zavádění funkce asistenta pedagoga hrají velkou roli pedagogicko-psychologické poradny, zvláště pak speciálně pedagogická centra. Jejich úkolem je doporučení služby asistenta pedagoga vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Bez vyjádření školského poradenského zařízení nemůže vedení školy požádat o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Rozhodnutí se skládá z několika důležitých údajů, musí v něm být zaznamenan a vysvětlen důvod zřízení funkce asistenta pedagoga. Dále rozsah jeho činnosti, jejich obsah a návrh na další poskytované podpůrné služby. Co také nesmí chybět, je návrh výšě pracovního úvazku asistenta a popřípadě i doba trvání pracovního poměru. Nemůžeme tedy říct, že se jedná pouze o informační dokument sdělující, zda asistenta ano či ne, ale vše musí být zdůvodněné a podložené legislativním ustanovením. Poradenství je služba, jejíž podstatou je podpora člověka při řešení jeho nepříznivé situace. Je to proces, ve kterém profesionál poskytuje člověku rady a informace, které mu pomáhají orientovat se v jeho nepříznivé životní situaci. Rodiče dětí s postižením bývají mnohdy bezradní, pokud se jedná o další možnosti rozvoje dítěte (Kovářová, 2015). Systém poradenství je založen na dvou pilířích. Školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště jsou dvě odlišné
poraden se zaměřuje na zjišťování „předpokladů pro školní docházku, skupinovou a individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku školní zralosti; individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku z důvodů nerovnoměrného vývoje; individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku, žáků základních škol a žáků středních škol s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování; individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku jako podklad pro integraci řádků se specifickými poruchami učení a chování nebo pro specializovanou péči v rozsahu integrace, pro návrhy na zařazenování a přeřazenování řádek se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto řádky“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005 [online]). Můžeme se na poradnu obrátit i v případě, že potřebujeme skupinovou a individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku jako základ pro pomoc řádkům základních škol a řádkům středních škol v případech komplikací při volbě povolání či další školy; individuální diagnostiku řádků středních škol jako pomocný podklad při reorientaci nebo přestupu na jinou školu; individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku řádků základních škol a řádků středních škol potýkajících se s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy; diagnostiku klimatu třídy jako základ tvorby nápravných programů nebo individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku řádků mimořádně nadaných. Do intervenčních aktivit řadíme poradenskou intervenci (i telefonickou) u dětí předškolního věku, řádků základních škol a řádků středních škol, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků v životní krizi či nouzi a individuální pomoc těmto jedincům při zpracování krize v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo řádka. Součástí je „dále individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci apod.; základní individuální a skupinová reedukace řádků se specifickými poruchami učení, jejichž problémy vyžadují odborně mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči; individuální práce se žáky základních škol a žáky středních škol s obtížemi v adaptaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými a podobnými problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání. Pedagogicko-psychologické poradny také pokrývají potřeby kariérového poradenství pro řádky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol (individuální a skupinové); poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem nebo řádka; poradenské konzultace a krátkodobé poradenské vedení zákonných zástupců dětí
předškolního věku a žáků základních škol (popřípadě i žáků středních škol), kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče poradny a poradenské konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím děti a žáky, kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče“ (vyhláška č. 72/2015, 2015 [online]). Nesmíme opomenout také informační a metodickou činnost speciálně pedagogických poraden. Do takových činností řadíme aktivity v rámci „metodického vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence v základních a středních školách; příprava podkladů pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do základních a středních škol nebo pro zařazení žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005 [online]). Patří zde také možnost odborných konzultací pedagogickým pracovníkům všech základních i středních škol v souvislosti s integrací žáků se zdravotním postižením nebo s vytvářením a naplňováním individuálních vzdělávacích plánů pro takové žáky; vypracování individuálních zpráv o žácích pro jejich zákonné zástupce, školy a instituce (vše v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů); „vedení dokumentace, vedení evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů; vedení dokumentace, vedení evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů; metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol; spolupráce se středisky výchovné péče při poskytování standardních služeb pro žáky se specifickými poruchami chování a s rizikem vzniku sociálně patologických jevů, pro jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, kteří je vzdělávají“ (vyhláška č. 72/2015, 2015 [online]). Speciálně pedagogická centra (dále „SPC“ nebo "centrum") jsou školské poradenské zařízení, které bezplatně poskytují poradenské služby dětem, žákům nebo studentům se zdravotním postižením (dále jen "žák"), jejich rodičům-zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, na základě žádosti žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků, škol nebo školských zařízení. Poskytnutí poradenské služby je podmíněno písemným souhlasem žáka (nebo jeho zákonného zástupce). Žák, nebo jeho zákonný zástupce, je centrem komplexně informován o všech náležitostech poskytované služby, v zásadě se informace týkají zejména povahy, rozsahu, trvání, postupech a cílech, dále také o všech možných předvidatelných rizicích a dopadech, které mohou vyplynout z poskytnutí služby. Informace se týkají také
možných následcích, pokud poradenská služba nebude poskytnuta. Žák (nebo jeho zákonný zástupce) je také vždy předem, a to písemně, informován o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb. Tyto informace jsou poskytovány s důrazem na srozumitelnost, v případě nezletilých žáků se zřetelem k jejich věku a rozumové vyspělosti. Je prioritou poradenskou službu začít poskytovat bez zbytečného odkladu (Hanák, 2011). Pro klienty se stejným typem zdravotního postižení jsou vždy zřizována jednotlivá speciálně-pedagogická centra. Ta mohou zabezpečovat poradenské služby pouze pro klienty s jedním zdravotním postižením anebo s více druhy postižení. Jednotlivá centra se specializují na žáky s mentálním postižením, se sluchovým či zrakovým postižením, žáky s tělesným postižením nebo s vícečetnými vadami, dále s poruchami autistického spektra nebo pro žáky s vadami řeči. Vznik takových poradenských pracovišť pro potřeby žáků se zdravotním postižením je datován k roku 1991 (Vyhláška MŠMT č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách). Od této doby sledujeme postupný rozvoj speciálních poradenských pracovišť vázaných hlavně na potřeby výše zmíněné skupiny žáků (Hanák, 2011). V současnosti upravuje speciálně pedagogická centra školský zákon č. 561/2004 Sb., dále pak vyhláška č.270/2017 Sb., zejména pak vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Kromě krajů jako dominantního zřizovatele školských poradenských zařízení jsou v České republice speciálně-pedagogická centra, která jsou zřízena soukromoprávními subjekty (např. občanské sdružení, soukromá škola), zcela působí jako zřizovatel i obec. V případě krajů je poměrně obvyklé, že pedagogicko-psychologická poradna je zřízena přímo krajem, zatímco speciálně pedagogické centrum bývá zřízeno jako součást konkrétní školy – zpravidla školy samostatně určené pro žáky se zdravotním postižením. Centra se soustředí na speciálně pedagogickou, psychologickou nebo další potřebnou péči klientům hlavně se zdravotním postižením a poskytují jim celkovou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace, a to vše ve spolupráci s rodinou, školami, školskými poradenskými zařízeními a dalšími odborníky. Podobně jako speciálně-pedagogické poradny, pracují s žáky od 3 do 19 let. Do činnosti center řadíme „vyhledávání žáků se zdravotním postižením a komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická); tvorba plánu péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko-psychologické vedení apod.); přímá práce s žákem (individuální a skupinová); včasná intervence; konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení; sociálně právní poradenství (sociální
dávky, příspěvky). Patří sem také krizová intervence; metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu); kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením; zapůjčování odborné literatury; zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků; ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky; pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a střední škol, instruktáž a úprava prostředí; všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace, tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu; vedení dokumentace centra a příprava dokumentů pro správní řízení; koordinace činnosti s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče; zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.; zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů a tvorba, návrhy a nabídky speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005 [online]). Školní poradenské pracoviště je školou zřízeno explicitně k zajištění a realizaci výchovně vzdělávací koncepcie školy. Tým odborníků zde poskytuje poradenské služby dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů žákům a jejich zákonným zástupcům. Kromě toho se podílí „na tvorbě a rozvoji výchovně vzdělávacího systému tak, aby se škola stala životaschopným a funkčním organismem, školou otevřenou, přípravenou na novou kvalitu komunikace s rodiči i mimoškolními institucemi, schopnou inspirovat pedagogické pracovníky k samostatnému a tvořivému jednání s vysokými nároky na kvalitu vzdělání“ (vyhláška č. 197/2016 Sb., 2016 [online]). Do týmu odborníků řadíme výchovného poradce, školního metodika a školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Vedoucím a hlavním koordinátorem je ředitel školy. Standardními činnostmi poradenských pracovníků školy jsou služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Poradenskými pracovníky nejsou pedagogové odborných předmětů ani třídní učitelé jednotlivých ročníků. „Podmínkou pro poskytování pedagogických služeb je potřeba zajištění péče, kterou je zajišťován poradenským pracovnicí v případě žádoucího zdravotního stavu žáka. Souhlas žákům a jejich zákonným zástupcům. Souhlasu žákům je potřeba v případě, kdy je ohroženo duševní nebo tělesné zdraví žáka nebo osob v jeho okolí a v případech, kdy soud požádá o psychologické vyšetření žáka. Každý z poradenských pracovníků má povinnost konzultační hodiny pro žáky, učitele a rodiče. Ve svých konzultačních hodinách je poradenský pracovník pro uvedenou cílovou skupinu dostupný v prostorách, které jsou vyhrazeny pro poskytování
poradenských služeb. Denní doba poskytování poradenské služby se řídí charakterem této služby a potřebami žáků, rodičů a učitelů“ (vyhláška č. 197/2016 Sb., 2016 [online]). Jejich práce je založena na aktivitách spojených s pedagogickým sborem, dále s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, s kolektivy žáků, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Nedílnou součástí této práce je také spolupráce s odborníky v jiných zařízeních, nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně-pedagogických centrech, dále s lékaři, s psychiatry nebo se sociálními pracovníky, s pracovníky v krizových centrech apod. Veškeré aktivity školního poradenského pracoviště mají za cíl poskytování cílené metodické podpory učitelům, včasnou individuální intervenci při aktuálních problémech žáků a třídních kolektivů; poskytování průběžné a dlouhodobé péče o žáky s neprospěchem a vytvoření předpokladů pro jejich snižování; práce na tvoření příznivého klimatu pro integraci a přijímání kulturních a sociálních odlišností na škole; zajištění individuálních podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; spoluúčast na kariérovém poradenství; primární předcházení školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucím jevům; celkové sledování účinnosti preventivních programů školy a vytvoření metodického zázemí pro tyto programy. Kličové je i prohlubení a zkvalitnění spolupráce a komunikace mezi rodiči a školou.

**Shrnutí:**

České školství tvoří jeden z piliřů státu a vychází ve svých principech ze základního právního dokumentu země – Ústavy České republiky. Veškeré zákony a vyhlášky respektuji a rozvádějí dominantní myšlenky zakořeněné ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. Na školskou soustavu nahlížíme jako na systém vzdělávací, mající za svůj úkol a cíl institucionálně vzdělávat budoucí generace. Inkluzivní trendy mají v českém školství již pevné základy, které se dále rozvíjejí za účelem postihnouti co nejvíce individuálních situací a jejích úspěšném zakoření v legislativě. Základní vzdělávání se profiluje směrem k žákovi a inkluzí žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se již považuje za nutný standart. Nedílnou součástí školské soustavy jsou školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště, která sledují, diagnostikují a
vyhodnocují potřeby žáků a pracují na jejich intervenci ruku v ruce s úspěšným zařazením do kolektivu, společnosti a schopností prožívat plnohodnotný život.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Každý člověk reprezentuje svoji identitu, jedinečnost, a nejen k efektivnímu vzdělávání potřebuje individuální přístup. Děti v průběhu raného a předškolního věku, tedy v období, než nastoupí do školy, se mohou rozvíjet různě v rámci svého individuálního vývoje, a to v důsledku působení sociálního prostředí, ať už pozitivního, nebo negativního (Bartoňová, 2005). Díky inkluzivním trendům ve školství se intenzivně rozvíjí i podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoměrném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“ (NVÚ, 2017 [online]). Z pohledu legislativy se za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším
odborném a jiném vzdělávání) „osoby se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování; se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování); se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)“ (Školský zákon, 2004 [online]). Problematice se hloubkou věnuje vyhláška MŠMT ČR č. 197/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dle vyhlášky „se speciální vzdělávání poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenských zařízení a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání“ (vyhláška č. 197/2016 Sb., 2016 [online]). Podpora a podpůrná opatření mohou vycházet z potřeb z důvodu zdravotního stavu, do této skupiny patří žáci s tělesným postižením, zrakovým nebo sluchovým postižením, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami. Do této skupiny patří také žáci oslabení, s dlouhodobou nemocí nebo s lehčími vadami, které vedou k poruchám učení. Další velkou skupinou jsou žáci s poruchami řeči. Tyto poruchy mohou mít, stejně jako v první skupině, původ především v genetickém podkladu, perinatálním, postnatálním, mohou vznikat nebo se zhoršovat vlivem prostředí, v kterém se vyvíjí a rostou nebo mohou být následkem dlouhodobé nemoci, zdravotního úrazu a podobně. Nespadají sem poruchy mluveného slova jako například koktání a ráčkování, ale vadami řeči rozumím vady spojené se zpracováním jazykové informace, buď ve fázi jejího přijmu nebo její reprodukce. Spadá sem afázie jako porucha porozumění nebo produkcí řeči, v lehčí formě ji nazýváme dysfázie, která je také typická poruchou a porozumění řeči. Patří sem také dysartrie, která je definována jako porucha artikulace, podobně jako dysslalie, jak se nazývá patlavost dětí u opožděného vývoje řeči. Do vad řeči řadíme mutismus, němotu, a ataktickou (skandovanou) řeč u poruch mozečku. Významnou a početnou skupinou je skupina žáků se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Poruchy učení jsou poruchy způsobující výukové obtíže v rámci vzdělávacího procesu, v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností žáků. Z odborného hlediska do poruch učení náleží dyslexie jako porucha schopnosti číst na základě běžných metod výuky a porozumět čtenému textu; dysortografie, která je
definována jako ztížená schopnost osvojit si pravopis; dysgrafie, kterou charakterizují problémy s písemnou formou projevu; dyskalkulie jako specifická porucha matematické představivosti, počítání a práce s matematickými symboly, méně známá dysmúzie, porucha související s hudebními schopnostmi a dyspinxie charakteristická nízkou úrovní kresby. Poruchami chování nazýváme a myslíme negativní odchylky v chování od normy. Takové poruchy se typicky projevují agresivitou, která může být rysem chování nebo osobnosti, může se jednat o chování, které nerespektuje žádné sociální normy nebo je to neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy. U poruch pozornosti rozlišujeme poruchu pozornosti (ADD) a poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). ADD je vývojová porucha charakteristická problémy s udržením pozornosti při nejrůznějších aktivitách. Typické jsou problémy se soustředěním, zapomnětlivostí, s organizací aktivit, charakteristické je také snadné rozptýlení vnějšími podněty, obtíže s vnímáním pokynů, obtíže postupovat podle instrukcí, anebo dokončit zadané úkoly. ADHD je vývojovou poruchou charakteristickou nepřiměřeným stupněm pozornosti, impulsivity, hyperaktivity. Často jsou obtíže spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a po delší dobu opakovat určité pracovní výkony. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme také žáky z odlišných kulturních a životních podmínek a žáky, jejichž rodným jazykem není čeština. Spadají sem žáci azylantů, žáci cizinců žijících na území České republiky, ale také žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo žáci s nařízenou ochrannou výchovou. Naprosto jedinečnou a samostatnou skupinou jsou žáci mimořádně nadaní. „Za nadaného žáka se považuje žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka pak žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 3 oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jen v případě, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Typicky žáci s takzvanou dvojí výjimečnosti“ (RVP, 2015 [online]). V rámci takového dvojí výjimečnosti se nejčastěji setkáváme s případy žáků nadaných a s Aspergrovým syndromem; žáků nadaných v kombinaci s poruchami pozornosti (ADD, ADHD) nebo žáků nadaných se speciálními poruchami učení.
3.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

České školství nabízí několik variant, jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dne 8. prosince 2017 byla ve Sbírce zákonů publikována vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. „druhá novela vyhlášky“; s účinností od 1.1.2018. Díř se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme individuálně integrovat do třídy hlavního vzdělávacího proudu; skupinově integrovat do třídy hlavního vzdělávacího proudu; můžeme ho vzdělávat ve školě speciální nebo ho můžeme vzdělávat doma dle zásad a pravidel domácího vzdělávání. „Individuální integrace do tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu probíhá se současným zajištěním odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče. Jedná se o upřednostněnou volbu, vyhodnocují se však reálné možnosti uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Při výběru vzdělávací cesty žáka je vždy rozhodující vyjádření rodičů. Integrovaní žáci jsou zpravidla vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, za podpory podpůrných opatření a individuálního přístupu. Skupinová integrace probíhá ve speciálních třídách, které jsou zřízeny pro děti s těžšími formami zdravotního postižení a za podpory podpůrných opatření a individuálního přístupu. Speciální školy, školy s upraveným vzdělávacím programem samostatně zřízené pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, slouží žákům především s těžšími formami zdravotního postižení (žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkým poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslépí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením). Těmto žákům je s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb poskytována nejvyšší míra podpůrných služeb. Vzdělávání je celkově zaměřeno hlavně na činnosti směřující ke zvládnutí samoobsluhy hygieny, základních denních činností jak doma, tak pro uspokojení základních potřeb v terénu jako je například schopnost jít na nákup, dopravit se někam městskou hromadnou dopravou nebo zavolat si doktora. Domácí vzdělávání vychází z nejpřirozenější výuky v rámci rodinné, nebo kmenové komunity. Domácí vzdělávání bylo a je běžné na celém světě (například

3.3 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Každý z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ovlivněn velmi individuálním typem a intenzitou omezení či znevýhodnění. Neexistuje jeden obecný recept na pomoc, ale existuje velká a široká řada možností, jak žákům pomoci k jejich maximálnímu duševnímu, sociálnímu i kognitivnímu rozvoji. Legislativa nabízí volbu podpůrných opatření, které lze vzájemně kombinovat a individuálně nastavit každému dítěti zvlášť.

„Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřípraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo zdravotní postižení žáka“ (MŠMT, 2018 [online]). Podpůrná opatření mají I. až V. stupeň. Podpůrným opatřením se věnuje Školský zákon č. 516/2204 Sb. § 16 a rozdělení do pětistupňové škály se všemi náležitostmi řeší vyhláška
č. 27/2016, v platném znění a novelizaci č. 416/2017. Základní, I. stupeň podpůrných opatření, vždy navrhuje a poskytuje škola. Není vyžadována komunikace s poradenskými zařízeními nebo jejich přímé doporučení. Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správně aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Správné uplatnění podpůrných opatření přináležících prvnímu stupni může být důvodem, proč se žák „optimálně stabilizuje“ ve svém výkonu a nedostane se do spirály školních neúspěchů, nechuti ke vzdělávání a v nejhorším případě i propadu do vyšších stupňů podpory (MŠMT, 2018 [online]). Žák má nárok na plán pedagogické podpory, individuální úpravu výuky a výstupů z ní a na kompenzační a učební pomůcky směřující k optimalizaci výkonu. V praxi se setkáváme například s úpravou zasedacího pořádku, aby žák dobře viděl/ slyšel a podobně; kratší vyučovací hodinou a delší přestávkou; úpravou písemných prací na kroužkovací testy nebo alternativními metody výuky. Podpůrná opatření II. až V. stupně navrhuje školské poradenské centrum. Žák projde diagnostickým procesem pro důkladné rozpoznání individuálních potřeb a nastavení stupně podpůrných opatření. Vzdělávací potřeby žáka zařazeného ve druhém stupně podpůrných opatření jsou ovlivněny aktuálním zdravotním stavem žáka, jiným kulturním či jazykovým prostředím nebo odlišnými životními podmínkami. Dále například specifickými poruchami učení či chování, oslabením sluchových či zrakových funkcí, drobnými řečovými vadami, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, zhoršenému dorozumívání, problémy ve schopnosti učit se či připravovat se na školní práci. Úpravy se mohou týkat metod a organizace výuky; individuálního přístupu k hodnocení žáka a jeho výstupů; individuálního vzdělávacího plánu. Vyšší, III. Stupeň podpůrných opatření je také nutné mít podložený diagnostickým šetřením speciálně pedagogického zařízení. Většinou se jedná o žáky s lehkým mentálním postižením, závažnými nebo kombinovanými specifickými poruchami učení, těžkými vadami řeči. Často jsou to žáci tělesně, zrakově nebo sluchově postižení, ale může se jednat také o žáky z jiného kulturního prostředí bez znalosti řeči. Podpůrná opatření třetího stupně již poskytují podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga, kdy na každého asistenta připadají maximálně 4 žáci, dále je podle potřeb žáka možnost využívání komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepé žáky, nebo využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace. Zajištěna je také podpora speciálně pedagogického centra při potřebě podpory nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. V případě zájmu žáka je
vhodná spolupráce s odborníky jiných resortů, jako například s lékaři, sociálními pracovníky, terapeuty atd. Poradenskou pomoc je potřeba zajistit také v rámci školy, konkrétně zapojením školního metodika prevence, výchovného poradce, třídního učitele a dalších pedagogických pracovníků. Vhodná je také přítomnost školního psychologa či školního speciálního pedagoga přímo ve škole. Z hlediska metod výuky je proces vzdělávání zaměřený na dovednosti v oblasti překonávání bariér způsobených postižením a zapojení do kolektivu třídy. Organizace výuky může být upravena snížením počtu žáků ve třídě ve všech nebo ve vybraných předmětech. Upravuje se obsah i výstupy vzdělávání. Výuka se také opírá o speciální pomůcky, učebnice, asistenta pedagoga (1 asistent až na 4 žáky) nebo individuální vzdělávací plán. Čtvrtý stupeň podpory stanovuje vždy školské poradenské zařízení v důsledku selhání žáka ve vzdělávání v případech středně těžkého či těžkého mentálního postižení; těžkého zrakového či sluchového postižení; závažného tělesného postižení či onemocnění; poruchy autistického spektra; neschopnosti komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. Předpoklad pro čtvrtý stupeň podpory představuje nutnost významných úprav vzdělávání v rámci jeho obsahu i výstupů. Podpůrnými opatřeními se v takových případech stává umožnění specifické komunikace nebo komunikačních systémů; využití podpory orientace v prostoru; zajištění tlumočníka českého znakového jazyka či přepisovatele mluveného slova. Asistent pedagoga v rámci čtvrtého stupně podpory nejčastěji připadá na jednoho žáka. Kromě asistenta pedagoga může být nápomocný i druhý pedagogický pracovník pět hodin za týden. Nejvyšší, V. stupeň podpůrných opatření, je přiznáván žákům s těžkým mentálním postižením, kombinovaným postižením, vážně tělesně postiženým a postiženým s kombinovanými vadami jako je například hluchoslepota a podobně. Zahrnuje v sobě veškeré možnosti podpory, které jsou možné v nižších stupních, ale základním a klíčovým faktorem při práci s těmito žáky je motivace. Výuka probíhá v souladu se zásadami a pravidly speciální pedagogiky, počet žáků ve třídě, počet asistentů a dalších pedagogických pracovníků je rozmanitý. Celkově se jedná o náročnou práci vyžadující kooperaci školy, školského poradenského pracoviště, rodiny, často také psychologa a doktora. Usiluje se o maximální rozvoj jedince, dochází ke značné úpravě metod, harmonogramu dne, očekávaných výstupů a učiva samotného. Celý vzdělávací proces, pracující s klíčovou motivací žáka, je zaměřen na zvládání elementárních životních situací, nácviku samoobsluhy, naučení se základní hygieně a maximální rozvoj v oblastech
psychomotoriky, kognitivních procesů, sebeovládání, také v oblasti komunikace a sociálního rozvoje.

3.4 Faktory ovlivňující edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Každý jedinec je již od samého narození vystavován nejrůznějším vnějším vlivům, které ho formují a působí na něj. Je důležité kde a s kým člověk vyrůstá, protože právě domácí prostředí, tedy rodina, a společnost, v širším slova smyslu, jsou prvními vlivy působícími na naší osobnost. Úplnou rodinu tvoří matka, otec a jejich děti. Rodina je prvotním přirozeným společenským útvarem, do kterého dítě přichází, založeným na vazbách biologických, psychických a společenských (Bartoňová, 2005). Jelikož člověk je tvorem společenským, nelze se takovým vlivům vyhnout, a co více, přibývá jich. Zanedlouho po narození se vlivnou skupinou stávají i vrstevníci, školka, později škola a volnočasové aktivity. Nemalý vliv na osobnost mají, obzvláště v posledních letech, média a fenomény s nimi spojené, jako je například internet. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou z tohoto pohledu nijak vyjímeční a všem již zmíněným faktorům jsou vystaveni též. Edukační proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují hlavně následující: rodina a rodiče, škola a spolu s učitele, diagnostika a poradenství , dále také prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a další faktory (např. architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených atd.) (Valenta, 2003). Rodiče a rodina jsou klíčovými osoby pro vývoj a rozvoj dítěte. Ovlivňují jeho návyky, hodnotový žebříček, charakter, chování a jejich povinnost a zodpovědnost za výchovu dítěte je také uzákoněna. Součástí právního řádu je Úmluva o právech dítěte, která v článku 5 zavazuje smluvní strana úmluvy respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny ... nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi (PSP ČR, 1989 [online]). Proces výchovy a vzdělávání dále pokračuje ve školách a školských zařízeních. Literatura uvádí, že rodiče, kteří se rozhodují, do jaké školy své dítě zařadí, mají řadu obav z inkluzivního
režim žáka, individuální vzdělávací plán, možnost dalších podpůrných opatření, úprava metod výuky, výstupů a hodnocení žáka až po zavedení individuální péče ve specializovaných centrech nebo poradnách, popř. u logopeda, pediatra, psychologa aj. Právě kooperace všech subjektů podílejících se na jakékoliv části péče o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, v čele s kooperací s rodiči, může veškeré naplnění jejich vzdělávacích možností zefektivnit a zrychlit.

** Shrnutí:**

Do skupiny dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme dle české legislativy a dle školského zákona vzdělávající se jedince, kteří pro naplnění a maximalizaci svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoměrném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními jsou myšleny nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které korespondují se zdravotním stavem a sociokulturním prostředím. Podpůrná opatření žákům bezplatně, ze zákona, poskytuje škola nebo školské zařízení. V rámci podpůrných opatření má žák nárok například o úpravu organizace, obsahu, rozsahu učiva, hodnocení, metod a forem vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prolongaci vzdělávání, zajištění a používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a individuálních učebních pomůcek, vzdělávání podle školou vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu, zřízení a využívání funkce asistenta pedagoga a další (jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona). Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; lze kombinovat různé druhy podpůrných opatření pro maximalizaci možností rozvoje žáka. Uplatňování podpůrných opatření se řídí vyhláškou č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou jako každý z nás vystaveni mnoha faktorům ovlivňujících jejich osobnost a úspěšnost jak ve vzdělávací tak v osobní sféře. Mezi základní faktory řadíme rodinu a prostředí, v kterém vyrůstají; školu; osobnost učitele; diagnostiku a poradenskou činnost.
VÝZKUMNÁ ČÁST

4 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI REALIZACI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Hlavní cíl výzkumu, výzkumné hypotézy a metodologie

Motivací a hlavním cílem výzkumu byla prostá úvaha, jestli se, když se teď, v nové době inkluzivního školství, opírajícího se o činnost asistentů pedagoga v běžných třídách, teorie protíná s praxí. Jestli standardy práce asistenta fungují pouze na papíře nebo i ve školách. Výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něj bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu
orientovat. (Švaříček, Šeďová, 2007). **Prvním z cílů bylo zjistit, jestli mají asistenti na školách dostatečnou míru kompetencí, jestli jsou kompetence dané Standardem práce uznávané, naplňované a respektované. Vzhledem k faktu z reálného života, že někteří asistenti Standart práce asistenta ani neznají, bylo opravdu zajímavé pracovat s literaturou a pokusit se sestavit výzkum tak, aby přinesl co nejkonkrétnější data z praxe, z reality českého školství. Protože hypotézy tvoří jádro klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů (Chráska, 2007), vstupní hypotézou byl předpoklad, že ačkoliv se o inkluzivním školství ve své plné efektivní verzi hodně mluví, do zákoutí škol ještě tolik neintegrovalo nebo je zatím jeho nástup pozvolný. Proces nástupu myšlenky a realizace inkluzivního školství se dotýká také mnoha pedagogických i nepedagogických pracovníků uvnitř školy, v čele s rodiči žáků, proto je na úvaze, zvážení nebo ověření výzkumem, jak si situace stojí. Hypotéza je významným prvkem pochybu poznání k novým objevům (Skalová, 1983). Hlavní výzkumná hypotéza práce Kompetence asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání je, že i přes velký záměr vzdělávání všech pedagogických pracovníků v otázce asistentů pedagoga není informovanost těchto pracovníků, včetně asistentů pedagoga, dostatečná.

Na základě stanovených cílů byly vytvořeny tyto hypotézy:

**Hypotéza H1:**

Respondenti budou častěji uvádět, že mají dostatečné kompetence k výkonu své profese, než že tyto kompetence nemají.

**Hypotéza H2:**

Respondenti budou častěji uvádět, že mají středoškolské vzdělání než vysokoškolské.

**Hypotéza H3:**

Většina respondentů bude uvádět, že pravidelně hodnotí svoji práci s třídním učitelem, než že práci nehodnotí.

**Hypotéza H4:**
Více než polovina respondentů bude uvádět, že chtějí dále zvyšovat svoje pedagogické vzdělání.

**Metodologie výzkumného šetření**

Dílčím cílem výzkumného projektu diplomové práce Kompetence asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání byla zvědavost, do jakých demograficky sledovaných skupin se budou asistenti odpovídající na dotazník řadit. Výzkum, jako dílčí cíl práce, sledoval věkové rozložení a pohlaví asistentů, jejich dosažené vzdělání nebo otázku aktuálního studia a další podrobnosti, které vypovídají o asistentech spíše než z pedagogické tak sociologické stránky. Pro postihnutí co největšího množství respondentů a zmapování situace napříč Českou republikou jsem si zvolila metodu dotazníkovou, spadající do kvantitativního výzkumu. Když se pustíme do vědeckého výzkumu, měli bychom mít na paměti, že jej lze vymezit jako systematický a kontrolovaný proces, kde empiricky a kriticky zkoumáme, ověřujeme, testujeme nebo verifikujeme hypotézy, hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Lidské poznávání je velmi složitý proces, který může probíhat nerozmanitějšími metodami a přístupy (Chráška, 2007). Vědeckou metodou obecně můžeme charakterizovat jako záměrný postup, jehož pomocí dosahujeme určitého cíle. Něco se pozná nebo vyřeší. Metoda obvykle představuje ucelený komplex různých poznávacích postupů a praktických operací, na jejichž základě dochází k získávání vědeckých poznatků. Ve stejném smyslu chápeme také v pedagogice vědeckou metodu jako systém základních postupů spolu se způsoby výzkumu odpovídajícími předmětům a úkolům pedagogické vědy (Skalová, 1983). Dotazník patří ke specifickým metodám, které patří také do pedagogického výzkumu. Metoda je charakteristická dotazováním respondentů, shromažďováním dat a hromadným získáváním údajů. Její kořeny sahají do konce 19. století, ne vždy byl považován za seriózní vědeckou metodu, ale jeho význam se opět vrátil. Při zpracování dat má významnou roli statistika. Statistika je věda, která se zabývá metodami sběru, zpracování a vyhodnocování hromadných dat (Chráška, 2007). Na analýzu dat ve výzkumu se dá podívat ze dvou pohledů statistiky. První pohled nám nabízí statistika deskriptivní, popisná, kde shromažďujeme data a popisujeme je tak, aby poskytovala co možná nejpřesnější názornou a přehlednou informaci o hromadně měřených jevech. Induktivní statistika pracuje jako se základním myšlenkovým
pro dotazník k práci Kompetence asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání.

Jsou případy, kdy výzkumník musí volit dostupný výběr. Tady výzkum pracuje s daty dostupnými „beru, co mám“, takový výzkum je ale nejméně zobecnitelný. Práce Kompetence asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání pracuje s výběrem záměrným, tzv. nepravděpodobnostním. Tento výběr je založen na volbě charakteristických znaků, které výzkumník volí na základě zaměření výzkumu. Pro výše zmíněnou práci se charakteristickými znaky pro výběr vzorku stala pracovní pozice asistenta pedagoga, výkon pracovní pozice na území České republiky a aktivita na sociální síti Facebook, kde byl dotazník zpřístupněn. Dotazník byl zpřístupněn po dobu tří měsíců, jeho vložení nebylo opakováno, aby nedošlo k odstranění dotazníku správci skupin z důvodu „zahlcování“ skupiny kopiovanými příspěvky. Po zveřejnění jsem zaznamenala několik pozitivních reakcí a poděkování za tento výzkum, také jsem byla požádána o zveřejnění výsledků výzkumu po jeho dokončení. Někteří respondenti také vyjádřili konstruktivní zpětnou vazbu, kde reflektovali zaměření otázek nebo výběr dostupných odpovědí.

4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného souboru

Respondenti výzkumného šetření byli pedagogičtí pracovníci, asistenti pedagoga, různých typů škol. Hlavní podíl na odpovědích zaujímá skupina asistentů působících na základních školách hlavního vzdělávacího proudu České republiky. Těmto respondentům patří podíl 70,3 % odpovědí a konkrétně se jedná o 78 osob. Druhou nejpočetnější skupinou asistentů, kteří se zapojili do výzkumu, jsou asistenti pedagoga působící na mateřských školách napříč republikou. Na výzkumu se podíleli z 16,2 % a podíl odpovídá 18 osobám. Podobně rozsáhlnou skupinu respondentů utvořili asistenti pedagoga pracujících na základních školách speciálních. Z 11,7 % přispěli k výzkumu a jednalo se o 13 osob. Celkový výzkumný soubor doplňuje jeden asistent pedagoga ze školy střední a jedna osoba působící ve výchovném ústavu. Z pohledu geografického rozmístění respondentů se výzkumu zúčastnilo nejvíce asistentů pracujících v Čechách, a to 52,3 % (58). Dále se podílelo na výzkumu 48 (43,2 %) asistentů působících na Moravě a celkový výzkumný soubor doplnilo 4,5 % (5) asistentů ze Slezska. Výzkum pokrývá několik věkových kategorií, zúčastnili se ho asistenti pedagoga ve věkových skupinách 18 až 25 let; 25 až 36 let; 36 až 45 let; 46 až 55 let a také 3 respondenti spadající do věkové kategorie nad 55 let. Z hlediska pohlaví respondentů se jednalo
v majoritním postavení o ženy. Na výzkumu se podílel jeden muž. Se zaměřením na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů musíme konstatovat, že se výzkumný soubor projevil velmi rozmanitě. Mezi respondenty se zařadili osoby se základním vzděláním; středním odborným učilištěm; střední školou; vyšším odborném vzdělání; vysokoškolským titulem bakalářským a také s vysokoškolským titulem magisterským nebo inženýrským. Tito respondenti zároveň vyjádřili silný záměr si dobrovolně zvyšovat své dosavadní vzdělání (69,4 %; 77 osob), další osoby si doplňují vzdělání povinně. Respondenti vyjádřili také záměr si zvýšit dosavadní vzdělání někdy v budoucnu a podobně rozsáhlá skupina vyjádřila i fakt, že si vzdělání rozšiřovat neplánují.

4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření
Výzkum reflektuje otázku představení asistentů pedagoga pracovníkům školy. Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů 69 (62,2 %) odpovědělo kladně, že byli představeni pracovníkům školy. Pouze některým pracovníkům bylo představeno 33 respondentů (29,7 %). Pracovníkům školy nebylo představeno 9 respondentů (8,1 %).

Graf 2: Představení žákům ve třídě

Z celkových 111 (100 %) respondentů odpovědělo 91 % (101) kladně, byli představeni žákům třídy, kde se nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Část asistentů, odpovídající 7,2 % (8), nebyla vůbec představena. Asistenti tvořící 1,8 % (2) byli představeni pouze některým žákům třídy.
Oslovení asistentů je dle výzkumu jasné 83,8 % (93) dotazovaných. Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů odpovědělo 12,6 % (14) neutrálně, někteří žáci jejich oslovení znají a někteří ne. Zápornou odpověď zvolilo 3,6 % odpovídajících, tito 4 asistenti zastávají názor, že žáci jejich oslovení správně neznají.

Výzkum zjistil, že 42,3 % (47) asistentů bylo představeno rodičům žáků ze třídy, kde se nachází žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 111 (100 %) asistentů se 21 (18,9 %) vyjádřilo rozpačitě, byli představeni pouze některým rodičům. Celých 38,7 % (43) asistentů nebylo představeno žádnému z rodičů žáků třídy.
Očekávání, jaké má vedení školy od asistenta, bylo vysloveno v 33,3 % případů (37). V největší míře, z 51,4 % (57), vedení vyslovilo pouze některá očekávání. V 17 případech (15,3 %) vedení nevyslovilo žádné očekávání.

Z celkových 111 (100 %) odpovědí kladně odpovědělo 52 (46,8 %), tito asistenti byli požádáni o aktivní spoluúčast vyslovení návrhů, jak dosáhnout očekávaných vzdělávacích cílů stanovených pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. O
takovou spoluúčast nebylo požádáno 54 (48,6 %) odpovídajících asistentů. Neurčite odpovědělo 5 (4,5 %) respondentů.

V otázce společného stanovení vhodných postupů práce, jak dosáhnout očekávaných vzdělávacích cílů stanovených pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, odpovědělo kladně 28,8 % (32) asistentů. Částečnou konzultaci projevilo 34,2 % (38) respondentů. Negativní odpověď zvolilo 36,9 % (41) odpovídajících, tito asistenti se nepodíleli na stanovení vhodných postupů práce.

Graf 7: Stanovení vhodných postupů práce

Graf 8: Seznámení s časovou strukturou přímé a nepřímé práce asistenta pedagoga
Celkových 47,7 % (53) asistentů bylo seznámeno s časovou strukturou přímé a nepřímé práce. Z 23,4 % (26) dotazovaní volili odpověď pro vyjadření částečného seznámení. Zápornou odpověď, odpovídající neseznámení se strukturou přímé a nepřímé práce volilo 28,8 % (32) asistentů.

Graf 9: Seznámení s obsahovou náplní práce

Otázku související se seznámením s obsahovou náplní práce asistenta pedagoga kladně odpovědělo 61,3 % (68) dotazovaných. Částečné seznámení ve výzkumu potvrdilo 24,3 % (27) respondentů. Celých 14,4 % (16) asistentů nebylo seznámeno s obsahovou náplní práce.

Graf 10: Kontrola dosažených výsledků vedením školy
Dosažené výsledky práce asistentů pedagoga kontroluje vedení v 30,6 % (34) případech. Částečná kontrola probíhá v 32,4 % (36) školách. Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů uvedlo celých 36,9 % (41) zápornou odpověď, vedení školy výsledky nekontroluje.

Výzkum odhalil, že uznání je vyslovováno 37,8 % (42) odpovídajícím. Občasného uznání se dočká 29,7 % (33) asistentů. Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů 32,4 % (36) se s vyslovením uznání nesetkává.
Znalost kompetencí ve vztahu s vedením školy projevilo 59,5 % (66) asistentů. Částečnou znalost projevilo 33,3 % (37) respondentů a 7,2 % (8) uvedlo, že nezná znalost kompetencí ve vztahu s vedením školy.

Graf 13: Hodnocení práce asistenta pedagoga

Respondenti vyjádřili kladnou odpověď v 45 % (50), částečné vědomosti o hodnocení práce má 14,4 % (16) respondentů výzkumu a z celkového počtu 111 (100 %) respondentů se 40,5 % (45) vyjádřilo záporně, tedy nemají jasnou znalost o tom, kdo bude provádět hodnocení práce asistenta pedagoga.

Graf 14: Způsob hodnocení práce asistenta pedagoga
Z výzkumu vyplývá, že způsob hodnocení práce asistenta pedagoga zná 27,9 % (31) odpovídajících. Částečnou znalost přiznává 25,2 % (28) asistentů a celých 46,8 % (52) vyjádřilo neznalost způsobu hodnocení práce asistenta pedagoga.

Graf 15: Kritéria kvality práce asistenta pedagoga

Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů plnou znalost kritérií kvality práce vyjádřilo 35,1 % (39) asistentů. Částečnou znalost přiznalo 37,8 % (42) respondentů a neznalost kritérií připustilo 27,0 % (30) asistentů pedagoga.

Graf 16: Postup při neplnění kritérií
Postup při neplnění kritérií zná 25,2 % (28) respondentů, částečnou znalost vyjádřilo 22,5 % (25) asistentů a neznalost kritérií připustilo 52,3 % (58) z celkového počtu 111 (100 %) respondentů.

Graf 17: Seznámení se školním řádem
Seznámení se školním řádem potvrdilo 90,1 % (100) účastníků výzkumu. Jen 8,1 % (9) asistentů vyslovilo částečné seznámení a pouze 1,8 % (2) respondentů vyjádřilo zápornou odpověď, nebyli seznámeni se školním řádem.

Graf 18: Seznámení se strukturou školy
Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů kladně odpovědělo 83,8 % (93), záporně 13,5 % (15) a 2,7 % (3) asistentů zaujalo k otázce neutrální postoj.
Seznámení se školním řádem ve výzkumu potvrdilo 64,0 % (71) účastníků, negativní odpověď zvolilo 33,3 % respondentů a neutrální odpověď byla zvolena 2,7 % (3) asistenty.

Celých 95,5 % (106) asistentů ví, kde čerpat informace o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, 4,5 % (6) asistentů tuto znalost naopak vyvrátilo.
Graf 21: Informovanost o konání porad

Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů výzkumu 90,1 % (100) vyslovilo kladnou odpověď a 9,9 % (11) asistentů není informováno o konání porad.

Graf 22: Účast na poradách

Dobrovolně se účastní porad 21,6 % (24) asistentů. Celých 40,5 % (45) respondentů se porad účastní povinně, někdy se účastní porad 8,1 % (9) odpovídajících a 29,7 % (33) účastníků výzkumu se porad neúčastní.
Graf 23: Informovanost o konání třídních schůzek

Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů se kladně vyjádřilo 90,1 % (100) asistentů a záporně 9,9 % (11).

Graf 24: Účast na třídních schůzkách

Dobrovolnou účast na třídních schůzkách potvrdilo 23,4 % (26) odpovídajících, povinnou 16,2 % (18). Občasnou účast připustilo 14,4 % asistentů a zápornou odpověď, odpovídající neúčasti, zvolilo 45,9 %.
Celých 62,2 % (69) účastníků výzkumu připouští informovanost a vzdělávacích akcích pro zaměstnance. Někdy bývá informováno 22,5 % (25) asistentů a 15,3 % (17) není nijak informováno.

Asistenti vyjádřili dobrovolnou účast z 24,3 % (38), povinnou účast 12,6 % (14), občasnou účast závislou na vlastním rozhodnutí potvrzuje 28,8 % (32) asistentů a neúčast vyslovilo 24,3 % (27) z dotazovaných.
Z 111 (100 %) respondentů připustilo 61,3 % (68) dotazovaných. Nemožnost mít stálé pracovní místo potvrzuje 36,9 % (14) asistentů a 1,8 % (2) účastníků zvolilo neutrální odpověď.

Jako „zázemí“ by své místo ve škole označilo 50,5 % (56) asistentů. Celých 45,0 % (50) tento pocit nesdílí. Dalších 4,5 % (5) respondentů zaujalo k otázce neutrální postoj.
Vlastnictví klíčů od využívaných prostor potvrdilo 61,3 % (68) odpovídajících. Některé klíče má k dispozici 18,0 % (20) asistentů. Dalších 20,7 % (23) respondentů přiznalo nedostupnost klíčů od společných prostor.

Možnost využívat zaměstnanecké výhody a jejich aktivní využívání vyjádřilo 31,5 % (35) z dotazovaných, nevyužívanou možnost využívat výhody zvolilo 3,6 % (4) asistentů. Některé výhody využívá 25,2 % (28) účastníků výzkumu. Pouze 2,7 % (3) respondentů má k dispozici některé výhody, ale nevyužívá je. Z celkového počtu 111 (100 %) odpovědí bylo 36,9 % (41) negativních, asistenti nemají možnost využívat zaměstnanecké výhody.
Možnost stravovat se ve školní jídelně má a využívá celých 77,5 % (86) asistentů. Možnost má, ale nevyužívá 19,8 % (22) dotazovaných a 2,7 % (3) tuto možnost ani nemají.

Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů vyjádřilo kladnou odpověď, znalost kompetencí, 82,9 % (92) účastníků výzkumu. Neznalost potvrdilo 15,3 % (17) asistentů a 1,8 % (2) zvolilo neutrální odpověď.
Kompetence ve vztahu s třídním učitelem zná 91,9 % (102) asistentů, neznalost vyjádřilo 7,2 % (8) z dotazovaných a 0,9 % (1) asistent zvolil neutrální odpověď.

Celkem 64,0 % (71) respondentů uvedlo, že vědí, jaká bude jejich náplň práce v případě nemoci učitele. Dalších 29,7 % (33) asistentů sdílí fakt, že náplň práce vědí jen někdy a 6,3 % (7) respondentů potvrdilo, že náplň práce v případě nemoci učitele neznají.
Z celkového počtu 111 (100 %) asistentů, odpovídajících na výzkumné otázky, 71,2 % (79) potvrdilo, že znají náplň práce v případě nemoci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, 17,1 % (19) zvolilo odpověď, která odpovídá pouze částečnému objasnění znalostí náplně práce v případě nemoci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a 11,7 % (13) respondentů uvedlo, že náplň práce v případě nemoci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami neznají.

Pouze 12,6 % (14) asistentů plánuje svou práci za účasti učitele, dalších 54,1 % (60) plánuje svoji práci s učitelem jen někdy a 33,3 % (37) respondentů výzkumu svoji práci s učitelem neplánuje.
Výzkum mluví o 20,7 % (23) respondentů, kteří v praxi potvrzují hodnocení výuky s učitelem. Dalších 43,2 % (48) připouští občasné hodnocení a 36,0 % (40) asistentů zvolilo odpověď negativní, nedochází k hodnocení výuky s učitelem.

Asistenti z 35,1 % (39) znají postup v případě stížnosti žáka nebo jeho rodičů na svou pracovní činnost. Významných 63,1 % (70) respondentů tento postup nezná a 1,8 % (2) zvolilo neutrální odpověď.
Majoritní část, 97,3 % (107) respondentů, informuje učitele o své absenci. Pouze 0,9 % (1) odpovídajících o své absenci neinformuje a dalších 1,8 % (2) zvolili neutrální odpověď.

Informace o aktuálním psychosomatickém stavu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podává učiteli 88,3 % (98) asistentů, dalších 9,9 % (11) takto nečiní a 1,8 % (2) zvolilo neutrální odpověď.
Graf 41: Klima třídy

Významných 85,6 % (95) asistentů komunikuje klima třídy s učitelem. Celých 10,8 % (12) asistentů klima třídy nekomunikuje a 3,6 % (4) respondentů zaujal otázce neutrální postoj.

Graf 42: Pravidelné hodnocení práce s učitelem

Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů výzkumu 50,5 % (56) potvrdilo, že hodnotí svoji práci pravidelně s učitelem, dalších 45,0 % (50) zvolilo odpověď zápornou a 4,5 % (5) asistentů volilo odpověď neutrální.
Asistenti z 56,6 % (63) vykonávají práci v rámci své kmenové třídy. Z celkového počtu 111 (100 %) respondentů 36,7 % (43) volilo odpověď zápornou a dalších 4,5 % (5) se vyjádřilo neutrálně.

Majoritních 84,7 % (94) odpovídajících vyjádřilo souhlas, doprovází žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na jednodenních mimoškolních akcích, 12,6 % (14) asistentů doprovází žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na jednodenních mimoškolních akcích pouze někdy a 2,7 % (3) respondentů neprovází žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na jednodenních mimoškolních akcích.
Asistenti potvrdili účast na vícedenních akcích jako doprovod žáka se speciálními potřebami z 62,2 % (69). Občasnou účast připustilo 9,0 % (10) a celých 28,8 % (32) respondentů účast na vícedenních akcích popřelo.

Úvazek méně než 5 hodin týdně potvrdilo 3,6 % (4) účastníků výzkumu, dalších 4,5 % (5) asistentů má úvazek 5 až 10 hodin týdně. Dotaci 10 až 15 hodin týdně má také 4,5 % (5) respondentů. Z celkového počtu 111 odpovídajících má 28,8 % (32) asistentů úvazek 15 až 20 hodin týdně a dominantních 58,6 % (65) má úvazek více jak 20 hodin týdně.
Vychovatele nebo vychovatelku v družině dělá na škole 23,4 % (26) asistentů. Mentora nebo mentorku dělá 0,9 % (1) z účastněných výzkumu. Žádnou další funkci na škole nezastává celých 68,5 % (76) respondentů. Jinou odpověď zvolilo 7,2 % (8) asistentů a odpověděli každý jinak. Tito asistenti dále vykonávají funkci metodika prevence, školního asistenta, vedoucího asistenta, vedoucího kroužku (2), učitele, asistenta jak v základní, tak mateřské škole a uklizečky.

Respondenti z 16,2 % (18) působí v mateřské škole. Žádný z respondentů nepůsobí v družině. Majoritních 70,3 % (78) odpovídajících působí na základní škole. Dalších 11,7 % (13) pracuje na základní škole speciální. Z 0,9 % (1) doplňuje statistiku
respondent působící na střední škole a stejným poměrem, 0,9 % (1) asistentů odpovědělo volnou „jiná“ škola a jde o výchovný ústav.

Graf 49: Nejvyšší dosažené vzdělání

Jako nejvyšší dosažené vzdělání základní zvolilo 0,9 % (1) respondentů. Celých 49,5 % (55) dotázaných potvrdilo středoškolské vzdělání a dalších 9,9 % (11) vzdělání vyšší odborné. Z celkového počtu 111 respondentů 26,1 % (29) volilo odpověď vysokoškolské vzdělání, bakalářské, a 12,6 % (14) vysokoškolské vzdělání magisterského, inženýrského titulu a podobně. Jiné vzdělání, střední odborné učiliště, zvolilo 0,9 % (1) asistentů.

Graf 50: Studium
Své dosavadní vzdělání si dobrovolně zvyšuje 69,4 % (77) dotazovaných. Povinně si vzdělání doplňuje 3,6 % (4) respondentů. Dalších 14,4 % (16) si zvýšení vzdělání plánuje do budoucna a 12,6 % (14) asistentů tento krok neplánuje.

Graf 51: Geografická oblast výkonu práce
Z Čech pochází 43,2 % (48) asistentů, kteří se zúčastnili výzkumu. Celkem 52,3 % (58) respondentů pracuje na Moravě a 4,5 % (5) má výkon práce na území Slezska.

Graf 52: Věková kategorie
Z celkového počtu 111 (100 %) odpovídajících se 16,2 % (18) řadí do věkové skupiny 18 až 25 let. Do věkové skupiny 26 až 35 let se zařadilo 28,8 % (32) asistentů. Největší skupinou se stala kategorie 36 až 45 let, ke které se přihlásilo 41,4 % (46) respondentů. Celkem 10,8 % (12) asistentů spadá do kategorie 46 až 55 let a 2,7 % (3) se zařadilo do skupiny starších 55 let.

Graf 53: Pohlaví

Nezpochybnitelnou většinu, 99,1 % (110), tvoří ženy. Pouze 0,9 % (1) odpovídajících byl muž.

4.4 Závěry výzkumného šetření a vyhodnocení hypotéz

Na základě získaných výsledků z výzkumného šetření byly vyhodnoceny stanovené hypotézy.

Hypotéza H1:

Respondenti budou častěji uvádět, že mají dostatek kompetencí k výkonu své profese, než že tyto kompetence nemají.
Pravdivost hypotézy zkoumala otázka č. 12 dotazníku; otázka č. 32 a otázka č. 33. U otázky č. 12 znalost kompetencí ve vztahu s vedením školy projevilo 59,5 % respondentů, jednalo se o 66 asistentů. Částečnou znalost projevilo 33,3 %, odpovídajících počtu 37 respondentů a 7,2 %, 8 osob, uvedlo, že nezná znalost kompetencí ve vztahu s vedením školy.

V otázce č.32 týkající se kompetencí ve vztahu s ostatními pedagogickými pracovníky z celkového počtu 111 (100 %) respondentů vyjádřilo kladnou odpověď, znalost kompetencí ve vztahu s ostatními pedagogickými pracovníky, 82,9 % účastníků...
výzkumu, tento poměr odpovídá 92 respondentům. Neznalost potvrdilo 15,3 % (17) asistentů a 1,8 % (2) zvolilo neutrální odpověď.

Dostatek kompetencí ve vztahu s třídním učitelem potvrdilo 91,9 % (102) asistentů. Nedostatek kompetencí vyjádřilo 7,2 % (8) z dotazovaných a 0,9 % (1) asistent zvolil neutrální odpověď. Hypotéza H1 byla na základě výsledků verifikována.
Hypotéza H2

Respondenti budou častěji uvádět, že mají středoškolské vzdělání než vysokoškolské.

Graf 57: Nejvyšší dosažené vzdělání

Otázka č. 49 zjišťovala, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga a zkoumala hypotézu, že respondenti budou nejčastěji uvádět, že dosáhli středoškolského vzdělání. Jako nejvyšší dosažené vzdělání základní zvolilo 0,9 % (1) respondentů. Celých 49,5 % (55) dotázaných potvrdilo středoškolské vzdělání a dalších 9,9 % (11) vzdělání vyšší odborné. Z celkového počtu 111 respondentů 26,1 % (29) volilo odpověď vysokoškolské vzdělání, bakalářské, a 12,6 % (14) vysokoškolské vzdělání magisterského, inženýrského titulu a podobně. Jiné vzdělání, střední odborné učiliště, zvolilo 0,9 % (1) asistentů. Středoškolské vzdělání tedy potvrdilo pouze 49,5 % respondentů a musíme konstatovat, že hypotéza H2 nebyla verifikována ani falsifikována.
Hypotéza H3

Většina respondentů bude uvádět, že pravidelně hodnotí svoji práci s třídním učitelem, než že ji nehodnotí.

Graf 58: Pravidelné hodnocení práce s třídním učitelem

Otázka č. 42 zjišťovala, jestli asistenti pravidelně hodnotí svoji práci s třídním učitelem. Zkoumala pravdivost hypotézy H3, která vyjadřuje předpoklad, že většina respondentů bude uvádět kladnou odpověď – ano, že pravidelně hodnotí svoji práci s třídním učitelem. Výzkum mluví o 20,7 % (23) respondentů, kteří v praxi potvrzují hodnocení výuky s učitelem. Dalších 43,2 % (48) připouští občasné hodnocení a 36,0 % (40) asistentů zvolilo odpověď negativní, nedochází k hodnocení výuky s učitelem. Lze tedy konstatovat, že pro vybraný vzorek asistentů byla hypotéza H3 falsifikována.
Hypotéza H4

Více než polovina respondentů bude uvádět, že si chtějí dále zvyšovat svoje pedagogické vzdělání.

Graf 59: Studium

Respondenti zodpovídali výzkumnou otázku č. 50, jestli si dále zvyšují vlastní vzdělání dalším studiem a zkoumala hypotézu H4, která předpokládá, že více než polovina respondentů bude uvádět, že si chtějí dále zvyšovat svoje pedagogické vzdělání. Dobrovolně si své dosavadní vzdělání si zvyšuje 69,4 % (77) dotazovaných. Dalších 3,6 % (4) respondentů odpovědělo, že si vzdělání rozšiřují povinně. Respondenti také vyjádřili záměr si vzdělání nadále zvyšovat v budoucnu. Z celkového počtu 111 respondentů takovou odpověď zvolilo 16 z nich, což odpovídá 14,4 % z celku. Část 12,6 % respondentů, konkrétně 14 asistentů, přiznalo, že další navyšování vzdělání nebo studium neplánují. Hypotéza H4 byla verifikována.

Výzkum byl komplexně zaměřen na kompetence asistenta pedagoga a v souvislostech výkonu jeho práce, místa výkonu jeho práce a osob, se kterými asistent pedagoga přichází do kontaktu. Přinesl informace o asistentech napříč Českou republikou a v mnoha případech překvapil dominantností kladných odpovědí. Závěrem můžeme
připomenout pozitivní příklady, že celých 95,5 % respondentů ví, kde čerpat informace o žacích se speciálními vzdělávacími potřebami (graf 20) nebo fakt, že 85,6% asistentů pedagoga komunikuje klima třídy s třídním učitelem (graf 41). Výzkum přinesl také zajímavé demografické informace, které pomáhají dokreslit obrazech o asistencích a jejich osobních profilech.
ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývala kompetencemi asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání. Hlavním cílem práce bylo komplexní shromáždění informací o českém školství a vývoji funkce asistentech pedagoga, jejich legislativním zakotvení, popisu funkce a kompetencí v aktuálním vzdělávacím systému pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, o žádech se speciálními vzdělávacími potřebami samotných a možnostech jejich vzdělávání. Výzkumná část práce se věnovala otázkám pro asistenty pedagoga s důrazem na zjištění naplňování jejich kompetencí v praxi.

Teoretická část byla zpracována do tří kapitol. První kapitola je věnována asistentům pedagoga, jejich historii a vymezení profese, osobnostním a kvalifikačním předpokladům, legislativnímu vymezení profese a standartu práce asistenta pedagoga. Druhá kapitola prezentuje téma inkluzivního školství v České republice od jeho legislativních základů až po možnosti základního vzdělávání a poradenství v rámci inkluzivního vzdělávání. Kapitola třetí pojednává o žádech se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu jejich možností základního vzdělávání, podpůrných opatření a faktorů ovlivňujících tyto žáky.

Čtvrtá kapitola náleží výzkumné části práce. Jsou zde popsány hlavní výzkumné hypotézy a dílčí cíle práce, je zde popsána metodologie, charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného souboru, jsou zde interpretovány závěry výzkumného šetření a vyhodnocení hypotéz.
**SHRNUTÍ**


**SUMMARY**

The diploma thesis examines the competences of the teacher's assistant in the implementation of inclusive education. The thesis is divided into four chapters. The theoretical part is elaborated into three chapters. The first chapter deals with the topic of the teacher's assistant, the history of the profession, the qualification and the personal assumptions of the teacher's assistant, its legislative anchor and the standard of work. The second chapter deals with inclusive education in Czech education, the legislative framework of both Czech education and inclusive education in the Czech Republic, the possibilities of basic education in the Czech Republic and counseling for people with special educational needs. The third chapter describes the education of pupils with special educational needs, pupils themselves, educational opportunities, support measures and factors affecting pupils with special educational needs. The fourth chapter focuses on the research. There are described research objectives, hypotheses, methodology, environmental characteristics and the research file. Subsequently, the
results of the research, the evaluation of the hypotheses and the conclusions of the research are interpreted.

LITERATURA


HANÁK, P.; MICHALÍK, J. a kol. Speciálněpedagogické centrum. Univerzita Palackého v Olomouci, 2011 brožura


SVOBODOVÁ, J. Činitelé výchovy. In ŠMAHELOVÁ, B., SVOBODOVÁ, J. Kapitoly


WALKER, I. Výzkumné metody a statistika. Praha: Grada, 2013


Internetové zdroje


Zákony a vyhlášky

Ústava České republiky, ústavní zákon č. 1/1993 Sb., 1992

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2004

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2004

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2005

Vyhláška č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2017

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2005

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2005

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), 2016
PŘÍLOHY

Příloha  1  –  dotazník
PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK

1) Byl/a jste jako asistent pedagoga představen/a pracovníkům školy?
   • Ano
   • Některým
   • ne

2) Byl/a jste představen/a žákům třídy, kde je Váš žák se speciálními vzdělávacími potřebami?
   • Ano
   • Některým
   • Ne

3) Vědí žáci, jak Vás mají oslovenat?
   • Ano
   • Někteří
   • Ne

4) Byl/a jste představen/a rodičům žáků třídy, kde je Váš žák se speciálními vzdělávacími potřebami?
   • Ano
   • Některým
   • Ne

5) Vysvětlilo Vám vedení školy, co od Vás jako asistenta očekává?
   • Ano
   • Částečně
   • Ne

6) Byli jste požádáni o aktivní spoluúčast vyslovení návrhů, jak dosáhnout očekávaných vzdělávacích cílů stanovených pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
   • Ano
   • Ne
   • Odpověď 3

7) Stanovili jste spolu s vedením školy vhodné postupy práce, jak dosáhnout očekávaných vzdělávacích cílů stanovených pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
   • Ano
   • Částečně
   • Ne

8) Byl/a jste seznámena s časovou strukturou přímé a nepřímé práce asistenta pedagoga?
   • Ano
   • Částečně
   • Ne

9) Byl/a jste seznámena s obsahovou náplní práce asistenta pedagoga?
   • Ano
   • Částečně
   • Ne

10) Kontroluje vedení školy Vaše dosažené výsledky?
    • Ano
    • Částečně
    • Ne
11) Vyslovuje Vám vedení školy uznání?
   - Ano
   - občas
   - Ne

12) Znáte své kompetence ve vztahu s vedením školy?
   - Ano
   - Částečně
   - Ne

13) Víte, kým bude prováděno hodnocení práce asistenta pedagoga?
   - Ano
   - Částečně
   - Ne

14) Víte, jakým způsobem bude prováděno hodnocení práce asistenta pedagoga?
   - Ano
   - Částečně
   - Ne

15) Víte, jaká jsou kritéria kvality práce asistenta pedagoga?
   - Ano
   - Částečně
   - Ne

16) Víte, jaký bude postup při neplnění těchto kritérií?
   - Ano
   - Částečně
   - Ne

17) Byl/a jste seznámena se školním řádem?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

18) Byl/a jste seznámena se strukturou školy?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

19) Byl/a jste seznámena s ŠVP?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

20) Víte, kde získat informace o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

21) Jste informován/a o konání porad?
   - ano
   - ne
   - Odpověď 3
22) Účastněte se jich?
   - Ano, dobrovolně
   - Ano, povinně
   - Někdy, záleží na mé mém rozhodnutí
   - Ne, neúčastním se

23) Jste informován/a o konání třídních schůzek?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

24) Účastněte se jich?
   - Ano, dobrovolně
   - Ano, povinně
   - Někdy, záleží na mé mém rozhodnutí
   - Ne, neúčastním se

25) Jste informován/a o konání vzdělávacích akcí pro zaměstnance?
   - Ano
   - Někdy
   - Ne

26) Účastněte se jich?
   - Ano, dobrovolně
   - Ano, povinně
   - Někdy, záleží na mé mém rozhodnutí
   - Ne, neúčastním se

27) Máte jako asistent pedagoga stálé pracovní místo v některém z kabinetů?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

28) Označili byste toto místo jako Vaše „zázemí“?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

29) Máte klíče od prostor, které využíváte ke své práci?
   - Ano
   - Některé
   - Ne

30) Máte možnost využívat zaměstnanecké výhody (příspěvek na pracovní oděv a obuv, slevové karty na nákup pedagogické literatury....)?
   - Ano, využívám
   - Ano, ale nevyužívám
   - Některé, využívám
   - Některé, ale nevyužívám
   - Ne, nemám možnost

31) Můžete využívat stravování ve školní jídelně?
   - Ano, využívám
   - Ano, ale nevyužívám
   - Ne
32) Znáte své kompetence ve vztahu s ostatními pedagogickými pracovníky?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

33) Znáte své kompetence ve vztahu s třídním učitelem?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

34) Víte, jaká bude Vaše náplň práce v případě nemoci učitele (dozor, supl...)?
   - Ano
   - Někdy
   - Ne

35) Víte, jaká bude Vaše náplň práce v případě nemoci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
   - Ano
   - Někdy
   - Ne

36) Plánuje učitel práci asistenta pedagoga?
   - Ano
   - Někdy
   - Ne

37) Hodnotí učitel po skončení výuky spolu s asistentem pedagoga průběh vzdělávacího procesu?
   - Ano
   - Někdy
   - Ne

38) Víte, jaký bude postup v případě stížnosti žáka nebo jeho rodičů na Vaši pracovní činnost?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

39) Informujete učitele o své absenci?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

40) Informujete učitele o aktuálním psychosomatickém stavu žáka?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

41) Komunikujete s učitelem klima třídy?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3

42) Hodnotíte pravidelně společně s učitelem svoji práci?
   - Ano
   - Ne
   - Odpověď 3
43) Vykonáváte svoji práci pouze v rámci kmenové třídy, kde je zařazený žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Ano
- Ne
- Odpověď 3

44) Doprovázíte žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na jednodenních mimoškolních akcích (divadlo...)?

- Ano
- Někdy
- Ne

45) Doprovázíte žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na vícedenních mimoškolních akcích (školní výlet...)?

- Ano
- Někdy
- Ne

46) Jaký máte úvazek týdně?

- Méně než 5 hod. týdně
- 5-10 ho. Týdně
- 10-15 hod. týdně
- 15-20 hod. týdně
- Více jak 20 hod. týdně

47) Zastáváte ve škole ještě jinou funkci než asistenta pedagoga?

- Ano, vychovatele/vychovatelku v družině
- Ano, mentora/mentorku
- Jiná
- Ne, nezastávám

48) Na jaké škole pracujete?

- MŠ
- DRUŽINA
- ZŠ
- ZŠ SPECIÁLNÍ
- SŠ
- JINÁ

49) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- ZÁKLADNÍ
- SŠ
- VOŠ
- VŠ-Bc.
- VŠ- Mgr.; Ing. a podobně
- Jiná

50) Zvyšujete si aktuálně své vzdělání dalším studiem?

- Ano, dobrovolně
- Ano, povinně
- Ne, ale v budoucnu to plánuji
- Ne, ani to v budoucnu neplánuji
51) V jaké části ČR pracujete?
- ČECHY
- MORAVA
- SLEZSKO

52) Do jaké věkové kategorie spadáte?
- 18-25 let
- 26-35 let
- 36-45 let
- 46-55 let
- Více jak 55 let

53) Jaké je Vaše pohlaví?
- Žena
- Muž
- Odpověď 3