



**ANALÝZA
ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTÍ
Z PILOTNÍHO OVĚŘENÍ
SYSTÉMU METODICKÉHO
VEDENÍ ASISTENTA
PEDAGOGA**

Iveta Valentová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



ANALÝZA ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTÍ

Z PILOTNÍHO OVĚŘENÍ
SYSTÉMU METODICKÉHO
VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

Iveta Valentová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Iva Klenová

Mgr. Petra Tomalová

Autorský tým:

Mgr. Pavlína Dupalová

Mgr. Magdaléna Holubová

Mgr. Marie Klusáčková

Mgr. MgA. Mariana Koutská

Mgr. Olga Kusá

Mgr. Veronika Lapšanská

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Mgr. Iveta Valentová, Ph.D.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



ANALÝZA ZÍSKANÝCH ZKUŠENOSTÍ Z PILOTNÍHO OVĚŘENÍ
SYSTÉMU METODICKÉHO VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

1. vydání

© Iveta Valentová a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4759-9

OBSAH

POUŽITÉ ZKRATKY	7
ÚVOD	9
1 HISTORIE VZNIKU POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	11
1.1 Počátky vzniku pozice asistenta pedagoga	12
1.1.1 Asistent pedagoga v českém vzdělávacím systému do novely školského zákona v roce 2004.	12
1.1.2 Pozice asistenta pedagoga od roku 2004.	13
1.2 Asistent pedagoga v současném českém školství	14
1.2.1 Nesystémové financování pozice asistenta pedagoga a jeho důsledky	15
1.2.2 Asistent pedagoga a rozsah jeho působení	16
2 METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA – DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI	19
2.1 Metodické vedení a další vzdělávání pedagogických pracovníků	20
2.1.1 Metodické vedení asistentů pedagoga na úrovni krajů.	21
2.1.2 Metodické vedení asistentů pedagoga přímo na školách	22
2.1.3 Metodické vedení asistentů pedagoga prostřednictvím neziskových organizací	23
2.2 Shrnutí současného stavu metodického vedení	27
3 PILOTNÍ OVĚŘENÍ VYTVOŘENÉ SÍTĚ METODICKÉHO VEDENÍ AP	29
3.1 Struktura sítě metodického vedení	30
3.1.1 Sociodemografické charakteristiky	31
3.2 Obsah metodického vedení	38
3.2.1 Cíle a principy metodického vedení asistentů pedagoga.	38
3.2.2 Náplně práce krajských metodiků a asistentů pedagoga	39
3.2.3 Základní formy metodického vedení asistentů pedagoga	41
4 METODOLOGIE ŠETŘENÍ	43
5 OHNISKOVÉ SKUPINY	45
5.1 Úvod a teoretické ukotvení	46
5.2 Cíle šetření	46
5.3 Výběr a popis výzkumného souboru.	47
5.4 Ohniska, očekávání, dvoufázový sběr dat	48
5.5 Výsledky, kategorizace dat	49
5.5.1 Evaluace metodického vedení	50
5.5.2 Obecné poznatky z obou etap výzkumu	53
6 EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ	57
6.1 První evaluace metodického vedení za období září 2014 až leden 2015	58
6.1.1 Benefity metodického vedení z pohledu asistentů pedagoga	59
6.1.2 Vliv metodického vedení na pocit nejistoty a nevyjasněnosti role asistenta pedagoga	59

6.1.3	Využitelnost materiálů a nabídky DVPP poskytnutých asistentům v rámci metodického vedení	60
6.1.4	Dopad metodického vedení na praxi v zapojených školách	60
6.1.5	Rezervy metodického vedení	62
6.1.6	Možný budoucí rozvoj metodického vedení.	62
6.2	Druhá evaluace metodického vedení za období únor až březen 2015	64
6.2.1	Benefity metodického vedení z pohledu asistentů pedagoga	64
6.2.2	Vliv metodického vedení na pocit ne/jistoty a ne/vyjasněnosti role asistenta pedagoga	65
6.2.3	Dopad metodického vedení na praxi v zapojených školách	66
6.2.4	Možný budoucí rozvoj metodického vedení.	67
6.2.5	Vlastnosti ideálního metodika podle asistentů pedagoga	68
6.3	Třetí evaluace metodického vedení za období duben až květen 2015.	69
6.3.1	Přínos krajského metodika pro metodické vedení	76
6.3.2	Možný budoucí rozvoj metodického vedení.	78
6.4	Shrnutí výstupů z dílčích evaluací metodického vedení AP	80
7	EVALUACE DISKUSNÍHO PORTÁLU	81
7.1	Výsledky dotazníkového šetření k diskusnímu portálu.	82
7.1.1	Využití diskusního portálu	82
7.1.2	Přístup k PC a k internetovému připojení.	84
7.1.3	Preferovaná forma kontaktu s krajským metodikem.	86
7.1.4	Překážky ve využívání diskusního portálu.	86
7.2	Modely interakcí asistentů pedagoga na diskusním portálu.	87
7.2.1	Posloupnost interakcí asistentů pedagoga na diskusním portálu	87
7.3	Komentář krajské metodičky k významu a fungování diskusního portálu.	89
7.3.1	Nejčastěji objevená témata v diskusní sekci.	91
7.4	Shrnutí výstupů z evaluace diskusního portálu.	92
8	ANALÝZA DAT Z OBSAHU METODICKÉHO VEDENÍ.	95
8.1	Frekvenční analýza dat ze zápisů z metodických porad	96
8.1.1	Četnost témat AP řešených v rámci metodických porad	97
8.1.2	Četnost forem práce s tématem AP	99
8.2	Frekvenční analýza dat z diskusního portálu	102
8.2.1	Vyhodnocení frekvence řešených oblastí v rámci diskusního portálu (A)	102
8.2.2	Výsledky dotazníkového šetření k diskusnímu portálu (B)	105
8.2.3	Porovnání výstupů z frekvenční analýzy dat z diskusního portálu a evaluace diskusního portálu	105
8.3	Shrnutí a porovnání výstupů z frekvenční analýzy	106
9	ŠETŘENÍ MEZI DALŠÍMI ODBORNÝMI PRACOVNÍKY	107
9.1	Rozhovory s řediteli škol.	108
9.2	Rozhovory s pracovníky školských poradenských zařízení.	112
9.3	Rozhovory s pracovníky orgánu sociálněprávní ochrany dětí (OSPOD)	115
9.4	Shrnutí	118

10	PŘÍNOSY A RIZIKA METODICKÉHO VEDENÍ Z RŮZNÝCH POZIC PŮSOBENÍ METODIKA119
10.1	Shrnutí zkušeností z variantního pojetí metodického vedení120
11	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ125
	ZÁVĚR131
	SLOVNÍK POJMŮ.133
	LITERATURA, ZDROJE, ODKAZY135
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ137
	PŘÍLOHA 1: KATEGORIE A VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY OHNISKOVÝCH SKUPIN138

POUŽITÉ ZKRATKY

AP	asistent pedagoga
DP	diskuzní portál pro AP
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	individuální vzdělávací plán
KM	krajský metodik
MSK	Moravskoslezský kraj
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
OLK	Olomoucký kraj
OSPOD	orgán sociálněprávní ochrany dětí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálněpedagogické centrum
SPIV	projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, reg. č. CZ. 1.07. /1.2.00/43.0003
STČ	Středočeský kraj
SVP	speciální vzdělávací potřeby nebo také potřeba podpůrného opatření
SZN	sociální znevýhodnění
ŠPP	školské poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení (SPC nebo PPP)
UST	Ústecký kraj
ZP	zdravotní postižení
ZŠ	základní škola
ZZN	zdravotní znevýhodnění

ÚVOD

Přínos, respektive nezbytnost odborného metodického vedení pedagogických, ale i vedoucích pracovníků ve školské praxi je všeobecně uznáván. Prozatím však nebyla zodpovězena otázka, jak by takové systémové metodické vedení mělo být nastaveno.

Součástí školské praxe je již deset let pracovní pozice „asistent pedagoga“. Asistent pedagoga je odbornou veřejností i novelou školského zákona z tohoto roku vnímán jako velmi důležité podpůrné opatření pro začlenění dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Novela školského zákona platná od 1. 9. 2016 zavádí nový pojem podpůrná opatření určená žákům se SVP. Jinými slovy, jedná se o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. A právě žáků s potřebou vyššího stupně podpory se týká podpůrné opatření asistent pedagoga, respektive problematika působení pedagogického pracovníka na pozici asistenta pedagoga, který ve spolupráci a pod vedením učitele podpůrná opatření ve školské praxi realizuje, a to jak v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu, tak ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, reg. č. CZ. 1.07./1.2.00/43.0003 (dále jen SPIV) byla vytvořena a pilotně ověřena síť metodického vedení asistentů pedagoga. *Analýza systému získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga* je jedním z výstupů tohoto rozsáhlého projektu. Aktivita reaguje na současné nedostatečné a nesystémové metodické vedení asistentů pedagoga v ČR. Předpokládáme, že důsledkem uvedeného je neúčelné a neefektivní využívání asistenta pedagoga na některých školách.

Analýza obsahuje popis vývoje pozice asistenta pedagoga v ČR a dosavadní kusé zkušenosti s jeho metodickým vedením, poskytovaným zpravidla neziskovými organizacemi v rámci projektových, časově ohraničených aktivit.

Analýza odůvodňuje či komentuje zjištění, ke kterým došel tým pracovníků SPIV, jenž se zabýval konkrétními otázkami týkajícími se pozice asistenta pedagoga ve školách, jeho působením ve školské praxi, profesní přípravou asistenta pedagoga, možnostmi a přínosy jeho dalšího vzdělávání a v neposlední řadě financováním tohoto podpůrného opatření.

Obsahem analýzy jsou tři kvalitativní šetření mezi asistenty pedagoga, zaměřená na evaluaci poskytovaného metodického vedení, dále dvě frekvenční analýzy dat z obsahu realizovaného metodického vedení a šetření mezi dalšími odbornými pracovníky, vztažené k tématu metodického vedení asistentů pedagoga. Součástí je i vyhodnocení metodického vedení z hlediska odlišných profesních zkušeností metodiků, tzn. různých modelů metodického vedení.

V závěru analýzy budou doporučeny parametry vhodného modelu metodického vedení asistentů pedagoga. Na jejich základě bude vytvořen a MŠMT doporučen návrh vhodného modelu metodického vedení asistentů pedagoga pro systémové zavádění na celostátní úrovni.



HISTORIE VZNIKU POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga (dále také AP) je relativně novou pedagogickou profesí, která se v českém vzdělávacím systému rozvíjí od poloviny devadesátých let 20. století. Smyslem práce asistenta pedagoga je především podpořit efektivitu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také SVP) a přispět tak k procesu inkluze ve školách. Tomuto úkolu se v současné době věnuje v České republice kolem osmi a půl tisíce asistentů pedagoga,¹ kteří patří do týmu pedagogických pracovníků mateřských, základních i středních škol.

Za deset let od ustavení pracovní pozice asistenta pedagoga zněním školského zákona (zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů) byl prokázán nezastupitelný přínos asistentů pedagoga pro vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáci) se SVP. Zároveň se však neustále mění podmínky pro poskytování tohoto typu podpory spolu s proměnou celkové koncepce vzdělávání žáků s postižením nebo znevýhodněním.

Tyto okolnosti mají velký vliv na celkové pojetí role asistenta pedagoga ve vzdělávání (a to nejen žáků se SVP, ale i ostatních žáků ve třídě), jeho úkolů při spolupráci školy s rodinou a také na nároky, které jsou kladeny na vzájemný vztah a spolupráci asistenta pedagoga s třídním učitelem. I z tohoto důvodu níže představujeme, jak proces vzniku a ustanovení pozice asistenta pedagoga probíhal od počátků až do současné podoby, kdy byla pozice asistenta pedagoga poprvé provázána se Standardem práce.

1.1 POČÁTKY VZNIKU POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

1.1.1 ASISTENT PEDAGOGA V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU DO NOVELY ŠKOLSKÉHO ZÁKONA V ROCE 2004

Již na počátku devadesátých let 20. století začal ve školách stoupat počet dětí se zdravotním postižením a rodiče těchto dětí volali po zajištění asistence ve vzdělávání². Asistenti byli nejednotně označováni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele a náklady na jejich činnost byly hrazeny převážně z prostředků mimo resort školství.

Financování asistentů pedagoga nejprve zajišťovaly místní úřady práce (v rámci podpory zaměstnanosti), tj. resort práce a sociálních věcí, dále občanská sdružení zdravotně postižených a někdy i soukromé osoby (rodiče dětí). Později se do krytí nákladů za asistentství zapojil částečně i resort školství, zejména tzv. navýšením normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením. Asistenti pedagoga se rekrutovali z řad žadatelů o práci,

¹ V roce 2013 působilo na pozici asistenta pedagoga 7 445 fyzických osob, v roce 2014 to bylo 8 873 fyzických osob (zdroj MŠMT a ÚIV)

² Viz Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 15

mužů vykonávajících civilní vojenskou službu a také z řad rodičů. Občas se jednalo pouze o fiktivní výkon práce asistenta pedagoga, kdy byla tato pozice vedená pod mnohem běžnějším označením – vychovatel.

Profese asistentů pedagoga se ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením rozšířila po roce 1997. Podle J. Němce, K. Laurenčíkové a V. Hájkové (2014a) bylo důvodem přijetí vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška umožňovala ve speciálních třídách pro žáky hluchoslepé, žáky s poruchou autistického spektra a ve třídách pro žáky s více vadami zabezpečení vzdělávací činnosti dvěma pedagogickými pracovníky. Prvotní systém poskytování asistentství postrádal oporu jak v legislativě, tak v obecně závazných normativních právních aktech. Školy, žáci, rodiče i samotní asistenti tak čelili velkému množství problémů. Asistenti byli odlišováni podle toho, zda pracovali s žáky se zdravotním postižením či s žáky s jiným typem SVP³. Termín sociální znevýhodnění byl významově redukován na příslušnost k romské minoritě a spojován s příslušností k sociálně vyloučeným lokalitám. Asistenti u žáků se sociálním znevýhodněním tak byli nejprve označováni jako romští asistenti⁴ a posléze coby vychovatelé – asistenti pedagoga.

1.1.2 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA OD ROKU 2004

Podle J. Michalíka a Z. Němce (Standard práce AP, 2015, s. 12) byla historicky prvním legislativním návrhem na doplnění školské legislativy o institut asistenta pedagoga zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje na jaře 2003. Šlo o návrh na doplnění tehdy platného školského zákona č. 29/1984 Sb. o následující ustanovení:

„Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálněpedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta.“

Termín třídní asistent byl z původního návrhu na žádost MŠMT pozměněn v průběhu projednávání. Návrh byl rozdílem jednoho hlasu zamítnut v rámci druhého čtení dne 25. června 2003⁵. Následně pak MŠMT na přelomu let 2003 a 2004 předložilo vlastní návrh školského zákona, jenž byl posléze přijat jako zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Úprava zřízení pozice asistenta pedagoga ve školách v ministerském návrhu měla tuto podobu:

§ 34

(8) Ředitel mateřské školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit v mateřské škole pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky funkci asistenta pedagoga, pokud jsou ve třídě mateřské školy děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

³ Viz Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 13

⁴ Informace MŠMT o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole z roku 1997.

⁵ Viz sněmovní tisk č. 76

§ 46

(4) Ředitel může se souhlasem krajského úřadu v přípravné třídě, ve třídách základní školy speciální, popřípadě v dalších třídách základní školy zřídit funkci asistenta pedagoga.

Tento návrh zřetelně preferoval zřizování asistentů pedagoga ve speciálních školách (Michalík, J. 2015, s. 16) a zcela opomíjel roli školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). Nakonec bylo po projednání v Poslanecké sněmovně přijato konečné znění zákona upravujícího zřízení pozice asistenta pedagoga v této podobě:

§ 16

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Od roku 2005 je profese asistenta pedagoga v legislativě sjednocena. Školské normativní předpisy (školský zákon a prováděcí vyhlášky MŠMT, zákon o pedagogických pracovnících a prováděcí normy atd.) pracují s jednotným pojmem asistent pedagoga bez ohledu na to, zda je asistent pedagoga přiřazen k žákům se zdravotním postižením (dále také ZP), zdravotním znevýhodněním (dále také ZZN) nebo k žákům se sociálním znevýhodněním (dále také SZN). V praxi se lze stále ještě setkat s neoficiálním označením „romský asistent“, používaným pro asistenty pedagoga určené do tříd, v nichž jsou vzděláváni romští žáci, respektive používaným pro asistenty pedagoga, kteří jsou sami Romové.⁶

1.2 ASISTENT PEDAGOGA V SOUČASNÉM ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

V současné době asistenti pedagoga působí ve školách (třídách) samostatně zřizovaných pro žáky se zdravotním postižením, dále v běžných školách a konečně ve školských zařízeních (zejména zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy). Podle školského zákona je asistence žákům se SVP poskytována dvěma organizačně odlišnými způsoby – prostřednictvím asistenta pedagoga nebo zapojením osobního asistenta.

Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník definován školským zákonem. Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy s nutností souhlasu krajského úřadu. U žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je nutné také vyjádření ŠPZ. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy, jeho pracovní náplň upravují právní předpisy MŠMT. Jedná se především o tyto:

⁶ Viz Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 13

- poskytování pomoci žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- poskytování pomoci pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti;
- pomoc při komunikaci se žáky;
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem. Jeho pozici upravují předpisy MPSV, konkrétně zákon o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.), čemuž odpovídá i pracovní náplň, která je nepedagogického charakteru. Osobní asistent bývá zaměstnancem poskytovatelů registrovaných sociálních služeb a ve škole působí na základě smlouvy mezi službu poskytující organizací a ředitelem školy (Němec, Z. a kol. 2014a). Osobní asistent bývá financován prostřednictvím zaměstnávající organizace za přispění od rodičů žáka.

1.2.1 NESYSTÉMOVÉ FINANCOVÁNÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO DŮSLEDKY

Stále však existuje rozdílný způsob financování asistentů pedagoga. Pozice asistenta pedagoga je financována: 1) z příplatků u žáků se zdravotním postižením a event. z prostředků krajských rozpočtů 2) z dotačního programu na asistenta pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním a 3) z rozpočtových (běžných) prostředků školy.

Rozdílný způsob financování způsobuje nejen obtíže ředitelům škol, kteří na platy asistentů v některých případech čerpají finance z nenárokových složek platů ostatních pedagogických pracovníků na škole, ale znamená také obrovský problém se samotným přiřazováním asistentů, které je nesystematické a nejednotné. Rodiče žáků se tak nemohou spolehnout (ani při oprávněných důvodech) na přidělení asistenta pedagoga ke svému dítěti (peníze jsou v některých případech vyčerpány již v prvním pololetí školního roku a od nového kalendářního roku na asistenta již prostředky nejsou). V extrémních případech dochází k tlaku na rodiče, aby na asistenta pedagoga přispěli sami. Taková forma úhrady odměny asistenta pedagoga je však protiprávní:

Poskytování podpory formou intervence asistenta pedagoga je systémovým opatřením a odpovídá základnímu požadavku na bezplatné vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu a tomuto právu odpovídají i povinnosti veřejné správy v oblasti školství.⁷

Nesystémové financování a přiřazování asistentů pedagoga má v praxi mimo výše zmíněné obtíže tři velmi důležité dopady. Zaprvé, ředitelé škol nemají prostředky, jak systémově motivovat asistenta pedagoga k dalšímu vzdělávání a kariéernímu růstu, což má za následek velkou fluktuaci asistentů pedagoga v rámci systému i v rámci pedagogického týmu na škole. Zadruhé, asistenti pedagoga ve velké většině případů nejsou metodicky vedeni, tj. nikdo

⁷ Viz Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 17

se systematicky nevěnuje supervizi těchto pedagogických pracovníků, způsobu spolupráce s žáky i učiteli a hodnocení jejich práce (více v kapitole 2 a 3 – co je přesně myšleno?). Zatřetí, pozice asistenta pedagoga je nejen široká, ale i odborné veřejnosti často nejasná. Asistenti pedagoga bývají rodiči žáků i učiteli ve školách zaměňováni za osobní asistenty ke konkrétnímu dítěti, z čehož vyplývá velmi obtížné rozdělení rolí asistenta pedagoga a samotného učitele přímo ve výuce, narušení klimatu třídy a ve výsledku i neúspěch začlenění dítěte do dané třídy (školy), neboť často dochází k jeho sekundární segregaci a vyloučení.

1.2.2 ASISTENT PEDAGOGA A ROZSAH JEHO PŮSOBENÍ

Pro účely tohoto textu a vzhledem k novele školského zákona, která by měla vejít v platnost 1. 9. 2016, pracujeme s jednotným pojetím profese asistenta pedagoga, který se při své práci orientuje nikoli podle kategorií speciálních vzdělávacích potřeb, ale podle oblastí konkrétní potřebné podpory žáků, se kterými pracuje.

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, partnerem učitele. Role asistenta pedagoga je mnohem širší než jen přímá podpora vybraného žáka nebo malé skupiny žáků se SVP. Omezení působnosti asistenta pedagoga na neustálou přítomnost u žáka se SVP je v mnoha případech kontraproduktivní. Vede ke stigmatizaci žáka, k jeho sociální izolaci a často může mít i negativní dopady na dosaženou úroveň vzdělání žáka.⁸ Přestože je základním úkolem asistenta pedagoga podpora vzdělávání žáků se SVP, musí být náplň práce kromě přímé práce s žáky se SVP, komunikace s rodinami žáků a podpory učitele doplněna podle potřeby o další činnosti vztahující se k celé třídě. Asistent pedagoga vždy významným způsobem ovlivňuje klima třídy a jeho přítomnost nesmí znamenat rezignaci učitele na přímou práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga se tak při své práci potýká s řadou překážek i výzev:

- má individuálně i skupinově pracovat s žáky se SVP přímo ve třídě;
- má připravovat pomůcky a učební materiály;
- má zadávat instrukce a nabízet dopomoc při výukových činnostech;
- má zvládat dozor nad skupinovou prací;
- má pomáhat s opakováním již osvojené látky;
- má dopomáhat při sebeobsluze a při pohybu během vyučování;
- má se společně připravovat s učitelem na výuku a také jí vyhodnocovat;
- má doučovat žáky se SVP;
- má komunikovat s rodiči žáků;
- má konzultovat potřeby žáka s pracovníky ŠPZ;
- má být kvalifikován;
- má se dál vzdělávat;

⁸ Viz Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 15

- má spolupracovat s dalšími asistenty pedagoga na škole;
- má spolupracovat s různými učiteli (především na 2. stupni ZŠ a na SŠ);
- má být motivován dál profesně růst.

Všechny tyto aspekty své práce má asistent pedagoga zvládat v situaci, kdy nemá jistotu zaměstnání i adekvátního finančního ohodnocení. Z výše uvedených požadavků na asistenty pedagoga vyplývá, že se jedná o velmi náročnou profesi, na kterou jsou kladeny velké požadavky. Tyto požadavky se navíc s proměnami tříd a žáků obměňují a asistent pedagoga je nucen neustále čelit nových výzvám co do odborné kvalifikace, tak osobnostního rozvoje. I proto tato profese potřebuje kvalitní metodické vedení, které by asistentům pedagoga přímo v praxi umožnilo sdílet své zkušenosti, reflektovat svou činnost a rozvíjet kompetence komunikovat i spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky.



METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA – DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI

Metodické vedení a účast na kurzech dalšího vzdělávání jsou součástí profesního i osobního růstu asistenta pedagoga. Podle Z. Němce (2014a, s. 59) je metodické vedení obzvláště důležité v prvním roce nástupu asistenta pedagoga do školy: „Zejména na začátku svého působení ve školství asistenti potřebují získat dovednosti a znalosti týkající se jak všeobecného pedagogického působení, tak i charakteru speciálních vzdělávacích potřeb podporovaných žáků.“ Asistenti pedagoga často nemají předchozí pedagogické zkušenosti ani vzdělání. Kvalifikace pro výkon asistenta pedagoga dosáhne zájemce v současné době absolvováním 120hodinového kvalifikačního kurzu. Systémová metodická podpora asistentů pedagoga není rozpracována (Palatová, H., 2012).

2.1 METODICKÉ VEDENÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V současné době jsou dostupné čtyři úrovně metodické podpory pro asistenty pedagoga (srov. Jíšová, J. in Palatová, H. a kol. 2012, s. 21; Němec, Z. 2014b, s. 94):

- 1) spolupráce se ŠPZ (SPC, PPP);
- 2) spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, metodik prevence, psycholog, speciální pedagog a ostatní pedagogičtí pracovníci školy, vedení školy, setkání pedagogického sboru, metodická setkání užší skupiny pedagogických pracovníků);
- 3) spolupráce se střediskem výchovné péče a s neziskovými organizacemi poskytujícími žákům a jejich rodinám podporu a pomoc;
- 4) prohlubování a rozšiřování znalostí asistentů pedagoga po absolvování základního kurzu formou DVPP, které připravují a nabízejí organizace v jednotlivých regionech.

Metodické vedení pedagogických pracovníků, kteří se věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, spadá podle školského zákona do kompetencí pracovníků školských poradenských zařízení:

§ 116

ŠPZ zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. ŠPZ spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

Celkově je metodické vedení nebo metodická podpora asistenta pedagoga zaměřena na úspěšné zvládnutí povinností asistenta pedagoga nejen směrem k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také k ostatním žákům ve třídě a také ve vztahu k třídnímu učitel, dalším členům pedagogického sboru a rodičům žáka (Teplá, M. a Šmejkalová, H., 2007).

V praxi českého školství zajišťují metodické vedení a přímou podporu pro asistenta pedagoga zkušené pracovníky školy. ŠPZ poskytuje integračnímu týmu (učitel, asistent pedagoga, rodič) konzultace, a to zpravidla dvakrát ročně. Asistent pedagoga tak získává metodickou podporu od pracovníků ŠPZ, ale primárně pracuje pod metodickým vedením třídního učitele nebo učitelů odborných předmětů. Asistent pedagoga zároveň může požádat vedení školy o externí podporu a svou práci konzultovat s mentorem nebo supervizorem.⁹ Předpokladem pro využití jmenovaných možností je schopnost autoevaluace vlastní práce a schopnost poskytovat zpětnou vazbu kolegům. Tyto možnosti jsou však finančně náročné a v současné době nejsou běžně dostupné ani ostatním pedagogickým pracovníkům. Jako metodická pomoc hlavně v počátku působení asistenta pedagoga je označováno též předávání zkušeností od kolegů z řad zkušenějších asistentů pedagoga (Němec, Z., 2014a).

Jak už bylo výše zmíněno, součástí profesního i osobního růstu asistenta pedagoga je účast na kurzech dalšího vzdělávání. Dopady dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také DVPP) a metodického vedení se mohou částečně prolínat. Smyslem DVPP je získání nových informací a zkušeností, především ve vztahu k cílové skupině, se kterou asistent pedagoga pracuje. DVPP probíhá nejčastěji formou seminářů a kurzů, které nabízí organizace akreditované pro DVPP, případně prostřednictvím kvalifikačních kurzů zajišťovaných vysokými školami. Asistenti pedagoga se mohou také vzdělávat samostudiem s následnými konzultacemi s poradenskými pracovníky. Přestože bývá účast asistentů pedagoga řediteli některých škol zpochybňována kvůli velké fluktuaci asistentů a časově omezeným úvazkům, pro úspěšné a efektivní zapojení asistentů do života školy je zcela nezbytná. Další vzdělávání asistentů pedagoga by podle Z. Němce (2014a) mělo být zaměřeno nejen na poznatky ze speciální pedagogiky, ale také na tzv. měkké dovednosti, jako jsou schopnosti týmové práce, otevřená komunikace, empatie nebo asertivity.

2.1.1 METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA NA ÚROVNI KRAJŮ

V českém vzdělávacím systému je mnohem pevněji ukotven asistent pedagoga pracující s žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním oproti asistentům, kteří pracují s žáky se sociálním znevýhodněním. Tito asistenti se dostávali do tříd nejen ve speciálních školách, ale také do tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu. I z toho důvodu se jim začalo dříve dostávat metodické podpory, kterou tradičně zajišťovala ŠPZ, nejčastěji lokální speciálněpedagogické centrum (dále SPC), se kterým škola spolupracovala již při přípravě na integraci vytvářením individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). Metodická podpora

⁹ Viz Standard práce asistenta pedagoga, s. 74

asistenta se většinou týkala zácvičku v použití speciálněpedagogických metod, v práci s kompenzačními pomůckami apod.

Mezi metodické činnosti ŠPZ podle M. Teplé a H. Šmejkalové (2007, s. 22) patří:

- organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku;
- základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech a v obsahu vzdělávání jednotlivých předmětů;
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (individuální možnosti žáka, tvorba, realizace a hodnocení IVP, denní režim, psychohygienické zásady vyučování apod.);
- využití vhodných didaktických a kompenzačních pomůcek.

Nejčastěji se metodická podpora SPC týká spolupráce na přípravě a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka (Hanák, P. a Michalík J., 2011). Podle analýzy¹⁰ týmu Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2013 by měla být metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga zaměřena kromě výše zmiňovaných oblastí i na speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka a vhodné formy spolupráce s rodinou žáka.

Nejen přiřazování asistenta pedagoga, ale i metodické vedení tohoto pedagogického pracovníka se liší kraj od kraje. Podle výše zmiňované analýzy je pouze v některých krajích metodická podpora začleněna do metodického pokynu k žádosti, respektive ke zřízené pozici asistenta pedagoga. V Pardubickém kraji pracuje asistent pedagoga především pod vedením pedagoga, který zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání. V Libereckém, Plzeňském kraji a na Vysočině metodický pokyn ukládá práci asistentovi pedagoga nejen pod vedením třídního učitele nebo učitelů odborných předmětů, ale i s podporou odborných pracovníků ŠPZ.

Metodická podpora formou intervence SPC se zaměřuje především na potřeby asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi se SVP, respektive ke spolupráci s rodinou žáka. Metodická podpora nepokrývá témata nastavení spolupráce a komunikace s třídním učitelem a rozdělení organizace práce tak, aby se i učitel mohl věnovat žákovi se SVP a asistent pedagoga pracoval se zbytkem třídy, natož působení asistenta pedagoga směrem k celé třídě a jeho začlenění do pedagogického sboru.

2.1.2 METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA PŘÍMO NA ŠKOLÁCH

Jak již bylo uvedeno výše, druhým možným poskytovatelem metodického vedení je přímo školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) a zkušení pracovníci školy. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (2005, s. 1) předpokládá dva základní modely poradenských služeb. V základní variantě činnosti zajišťují výchovný poradce, školní metodik prevence,

¹⁰ Viz Asistent pedagoga: Analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, s. 35

třídní učitelé, učitelé výchovy občanské, rodinné nebo úvodu do světa práce a učitel-metodik. Rozšířenou variantu zajišťují stejní učitelé, ale jejich činnost je doplněna činnostmi školního psychologa a školního speciálního pedagoga. ŠPP poskytuje poradenské a konzultační služby nejen žákům a jejich zákonným zástupcům, ale také pedagogům a asistentům pedagoga. Cílem ŠPP je iniciace aktivit vedoucích k vylepšení sociálního klimatu školy – posílení vztahů mezi subjekty školy, rozšíření oblasti primární prevence a zkvalitnění péče o žáky se SVP.

Mezi metodické činnosti ŠPP vůči asistentovi pedagoga podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, patří zejména:

- koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole;
- metodická pomoc v otázkách integrace a tvorby IVP;
- příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se SVP na škole;
- koordinace poradenských služeb používaných ve škole a mimo školu (spolupráce se ŠPZ);
- zprostředkovávání nových metod pedagogické diagnostiky a intervence;
- vedení pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky, konzultace;
- poskytování informací o ŠPZ v regionu, metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence;
- metodické činnosti zohledňující specifika žáků se SVP a jejich možnosti: návrhy metod a forem práce s žáky, zavádění těchto metod do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů;
- spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, metodik prevence, psycholog, speciální pedagog a ostatní pedagogičtí pracovníci školy, vedení školy, setkání pedagogického sboru, metodická setkání užší skupiny pedagogických pracovníků).

2.1.3 METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA PROSTŘEDNICTVÍM NEZISKOVÝCH ORGANIZACÍ

V průběhu devadesátých let začali do vzdělávacího systému vstupovat stále častěji i doposud netradiční aktéři výchovně-vzdělávacího procesu. Skupinu škol, školských poradenských zařízení, vysokých škol a stále angažovanějších rodičů doplnily neziskové organizace (často spoluzakladané právě rodiči žáků se SVP). Tyto organizace školám a pedagogickým pracovníkům vytvářely nabídku kurzů (DVPP) a postupem času i metodického vedení.

RYTMUS – OD KLIENTA K OBČANOVĚ, O. P. S.

Jednou z tradičních organizací, která se zabývá podporou inkluzivního vzdělávání a ve své nabídce má i metodické vedení asistentů pedagoga, je obecně prospěšná společnost Rytmus¹¹. Cílem této společnosti je umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se začleňovat do běžného prostředí – v práci, ve škole i v místě bydliště:

V inkluzivní škole se s odlišností počítá, je přijímána, respektována a dokonce vítána jako dobrá zkušenost a přínos pro všechny. Dětem přináší setkání s odlišností důležité vybavení do budoucího života v podobě získání respektu k sobě i ostatním, schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Děti se učí komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Učí se také o pomoc požádat, uvědomit si a pojmenovat své potřeby.

Podle této organizace představuje inkluzivní přístup ke vzdělávání i významný přínos pro učitele a asistenty pedagoga. Umožňuje jim zažít různorodost, poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět. Nutí oba v tandemu zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategií výuky, hledat nové cesty a konečně díky nezbytnosti dalšího vzdělávání podporuje jejich profesionální růst. S aktivitami organizace souvisí i nabídka pro školy a asistenty pedagoga. Rytmus poskytuje:

- metodické vedení a poradenství (náhled metodika ve vyučování, vytvoření spolupracujícího týmu, vytvoření či revize IVP, konzultace ohledně vzdělávání žáka se SVP);
- semináře na téma inkluzivního vzdělávání pro pedagogické pracovníky školy (např. Inkluzivní vzdělávání v praxi, Efektivní vyučovací metody v inkluzivní třídě, Profil na jednu stránku – metodické setkání, Právní úprava inkluzivního vzdělávání);
- interaktivní dílny pro třídy pro zapojení žáka se SVP do kolektivu (řešení problémů, různost vnímání druhých lidí, komunikace v týmu, respekt k právům druhých);
- kruh přátel (vytvoření kruhu podpory, nastavení komunikace ve třídě a začlenění žáka se SVP);
- facilitace týmového setkání (rodiče, žáci, pedagogové, speciální pedagog);
- kurz pro asistenty pedagoga;
- společný seminář pro asistenty pedagoga a pedagogy;
- kurz Koordinátor inkluze.

Rytmus asistentům pedagoga nabízí 120hodinový kurz akreditovaný MŠMT, který obnáší 80 hodin studia a 40 hodin praxe. Tento kurz je završen závěrečnou prací. Na základě výpovědí frekventantů těchto kurzů se ukazuje, že asistenti pedagoga považují za hlavní problém oblast komunikace s třídním učitelem. Na žádost absolventů kurzu se asistenti setkávají společně i po ukončení kurzu, neboť jim chybí komunikace s dalšími asistenty a sdílení zkušeností z vlastních i jiných škol.

Oproti tomu společný seminář pro asistenty pedagoga a učitele se věnuje kromě legislativy a kompetencí pedagogických pracovníků také modelovým lekcím. Tyto lekce se

¹¹ Rytmus, o. p. s. http://www.rytmus.org/kurzy_pro_pedagogicke_pracovniky

zaměřují především na organizaci práce ve třídě, aktivní vzájemnou spolupráci učitele s asistentem a společnému plánování vzdělávání žáka. Ze semináře pravidelně vyplyne potřeba asistentů být za svou práci uznán a oceněn, potřeba jasných pravidel komunikace i spolupráce ve třídě i v přípravě a vyhodnocování výuky a konečně funkční týmová spolupráce jasně deklarovaná před žáky, rodiči i kolegy.

NOVÁ ŠKOLA, O. P. S.

Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže.¹² Nová škola stála u zrodu zavádění romských pedagogických asistentů do základních škol. Její činnost mimo jiné reaguje na stále přetrvávající situaci, kdy asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním mají ještě méně metodické podpory a příležitostí k dalšímu vzdělávání než asistenti pedagoga, kteří pracují spíše s žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Posláním organizace je: usilovat o vytváření otevřeného, přátelského prostředí bez předsudků, vytvářet podmínky pro rovné příležitosti prostřednictvím vlastních projektů, školení, seminářů a konferencí, zlepšovat komunikaci mezi většinovou společností a menšinami, vytvářet a prosazovat postupy ve vzdělávání, které posilují občanskou a multikulturní společnost.

Nová škola nabízí velké množství aktivit žákům a studentům, školám, dobrovolníkům a konečně i asistentům pedagoga. K dispozici jsou např. možnosti DVPP a metodického vedení a platforma ke sdílení zkušeností na webové stránce www.asistentpedagoga.cz. Ve spolupráci se školami organizace nabízí facilitaci a strategie zlepšení spolupráce pedagogů a asistentů, zvyšování kvalifikace asistentů pedagoga a individuální nebo skupinové doučování. Konkrétně jsou v nabídce:

- **Jak vytvořit ve škole tandem** (trénink týmové spolupráce) – kurz pro asistenty pedagoga a spolupracující učitele. Kurz je zaměřen na posílení postavení asistenta v rámci školního prostředí, zvýšení efektivity spolupráce pedagoga s asistentem a posílení jejich komunikačních schopností.
- **Inkluzivní škola a asistent pedagoga** – kurz poskytuje praktické rady a příklady dobré praxe školám s asistenty i těm školám, které se pro asistenta ještě rozhodují. Zaměřuje se na výběr uchazeče, počáteční nastavení spolupráce asistenta a třídního učitele a na metodickou podporu asistentů prostřednictvím ŠPP nebo ŠPZ (v případě žáků se sociálním znevýhodněním především PPP).
- **Asistent pedagoga, učitel a vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků** – kurz je zaměřen na historii, jazykové kódy a sociokulturní zázemí romských žáků. Věnuje se i omylům při diagnostikování SPU a LMP.

Asistenti pedagoga se mohou účastnit 124hodinového kurzu akreditovaného MŠMT, který obnáší 84 hodin přímé výuky a 40 hodin praxe. Náplní kurzu jsou základy legislativy, psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky a komunikace. Absolventi budou připravováni

¹² Nová škola, o. p. s. <http://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme/>

na zvládnání běžných vzdělávacích a výchovných problémů, na konstruktivní řešení nedorozumění a konfliktů v komunikaci mezi školou, rodinou a dítětem. Absolvent získá po složení závěrečných zkoušek osvědčení o úspěšném absolvování kurzu a příslušnou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění (§20).

Podle Z. Němce (2014b) patří mezi cíle a oblasti metodické podpory především:

- pomoc s orientací ve vzdělávacím systému obecně i ve vzdělávacích procesech probíhajících v konkrétní škole;
- podpora v poznávání a interpretaci vzdělávacích potřeb žáků;
- zprostředkování informací o obsahu výuky a vyučovacích předmětů;
- zprostředkování informací od jiných asistentů a učitelů;
- poskytnutí psychické podpory při výkonu profese.

Oproti metodické podpoře zajišťované SPC nebo PPP jsou zde mnohem více akcentovány oblasti mezilidské komunikace, kompetence spojené s pedagogickou diagnostikou, podpora sdílení zkušeností mezi učiteli a asistenty pedagoga a konečně i psychická podpora, kterou náročná profese asistenta pedagoga vyžaduje.

META, O. P. S.

Společnost META od roku 2004 aktivně přispívá k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.¹³ Mezi cílovou skupinu organizace patří nejen migranti, tj. osoby s odlišným mateřským jazykem (dále také OMJ), ale i asistenti pedagoga (často pedagogičtí pracovníci také s odlišným mateřským jazykem). Metodické vedení zajišťované touto organizací je tudíž významně zaměřeno na výuku češtiny coby cizího jazyka, práci s heterogenitou třídy a pedagogického sboru a konečně i na tlumočnické služby, které jsou vzhledem k cílové skupině potřebné. Mezi cíle společnosti patří:

- vytváření příležitostí pro migranty k začlenění do společnosti a odstraňování bariér, které tomu brání (jazyk, sociokulturní odlišnost, informace);
- podpora pedagogických pracovníků v rozvoji kompetencí pro práci s žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem.

Mezi služby, které společnost nabízí pedagogickým pracovníkům, patří: vzdělávací aktivity, metodická podpora a poradenství, metodické a výukové materiály, portál Inkluzivní škola a asistence na školách. Metodická podpora souvisí především s řešením problematických situací při vzdělávání žáků s OMJ, žáků-cizinců – zařazením žáka do ročníku, diagnostikou vzdělávacích potřeb, tvorbou a revizí IVP, začleňováním žáků do výuky, hodnocením žáků, financováním kurzů češtiny jako cizího (druhého) jazyka, prací s kolektivem a nastavením strategie školy při vzdělávání žáků s OMJ.

¹³ META, o. p. s. <http://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>

Společnost META spolupracuje s dvojjazyčnými asistenty pedagoga z řad cizinců – podpora se tak projevila nejen v intervenci vůči žákovi s OMJ, ale také vůči asistentovi-cizinci a konečně i vůči pedagogovi, který získal kolegu pro svou práci se třídou.

Mezi metodické materiály, které META vytvořila, patří:

- Hledá se dvojjazyčný asistent.
- Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ.
- Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení.
- Nejste na to sami – Asistent pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Metodika práce s žákem s OMJ.
- Jaká je škola u mě doma.

Metodické vedení asistentů pedagoga probíhá formou osobních skupinových setkání asistentů pedagoga (2 h/3 měsíce) a metodickým setkáním asistenta se supervizorem (2 h/3 měsíce). Asistentům se věnují supervizoři přímo na školách. Jsou to interní zaměstnanci škol, kteří koordinují náplň práce asistentů, pravidelně evaluují jejich práci a spolupráci tandemu asistent – učitel. Kromě supervizorů se asistenti mohou obrátit také na interního metodika asistentství, který je zaměstnancem společnosti META. Jednou měsíčně také probíhají náslechy přímo v hodinách.

Náplní metodického vedení je sdílení zkušeností, burza nápadů a materiálů a konzultace překážek, problémů, kazuistik. Mezi nejčastější témata patří spolupráce s učiteli, vyjasňování kompetencí, možnosti jazykové podpory ve třídě i mimo ni, motivace a školní úspěšnost žáků a spolupráce s rodiči.

2.2 SHRNUÍ SOUČASNÉHO STAVU METODICKÉHO VEDENÍ

Ze současného stavu nesystémového řešení celé profese asistenta pedagoga vyplývá i nesystémovost řešení metodického vedení. Do kvality metodického vedení se promítají již výše nastíněné problémy – nejasné vymezení pozice a role asistenta pedagoga ve škole, nejasná náplň práce, vnímání role asistenta pouze k žákovi se SVP, nikoli jako dalšího pedagogického pracovníka pro celou třídu a pro učitele, velký tlak a odpovědnost při zastupování školy v komunikaci s rodinou apod.

Asistenti pedagoga mají obtíže uvolnit se na kurzy DVPP i na setkání s jinými asistenty pedagoga v rámci metodického vedení a společného sdílení zkušeností. Je otázka, zda by šlo metodické vedení asistentů zahrnout do hodin nepřímé práce. Tento přístup však naráží na stále přetrvávající praxi, kdy až 74 % asistentů pedagoga nemá náplň práce rozdělenou na přímou a nepřímou.¹⁴

Stávající praxe metodického vedení asistentů pedagoga prostřednictvím ŠPZ je nevyhovující. V případě skupiny žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním jsou SPC

¹⁴ Analýza činností a postojů AP v ČR. Výzkumná zpráva. UP Olomouc, 2015.

dobře odborně vybavena, nicméně chybí dostatek času a financí na realizaci skutečného metodického vedení, nikoli pouze formální návštěvy školy. Navíc ne všechna SPC do jednání k IVP zahrnují i asistenty pedagoga, kteří v nejednom případě nemají k tomuto typu dokumentace ani přístup. Vzhledem ke skupině žáků se sociálním znevýhodněním je metodické vedení prostřednictvím PPP zcela nedostatečné. Poradny nemají časové, personální, ani finanční možnosti věnovat se asistentům pedagoga a supervizi jejich práce. Navíc je sociální znevýhodnění často redukováno na příslušnost k romské menšině. Zcela chybí pracovníci specializovaní na problematiku žáků-cizinců, týraných dětí, dětí rodin v hmotné nouzi nebo rodin bydlících ve vyloučené lokalitě. K posuzování sociálního znevýhodnění a z něj vyplývajících speciálních potřeb žáka chybí legislativou ukotvená jednotná metodika nesegregačního charakteru.

Nároky na asistenty pedagoga jsou obrovské (nejen pedagogické, nejen speciálněpedagogické).

Asistenti pedagoga kromě odborné pedagogické pomoci potřebují také mentorskou podporu, rozvoj schopnosti evaluace práce asistenta pedagoga a společné práce asistenta s třídním učitelem, např. formou vzájemných hospitací, společných setkání a bezpečného prostředí pro sdílení nejen příkladů dobré praxe, ale i negativních zkušeností. Bez adekvátního vybavení vhodnými kompetencemi, osvojení principů duševní hygieny, možnosti reflexe vlastní práce a sdílení dobrých i špatných zkušeností je jejich pozice jako plnohodnotného pedagogického pracovníka neudržitelná.



PILOTNÍ OVĚŘENÍ VYTVOŘENÉ SÍTĚ METODICKÉHO VEDENÍ AP

3.1 STRUKTURA SÍTĚ METODICKÉHO VEDENÍ

Pilotní ověření systému metodického vedení asistenta pedagoga, nastaveného v rámci SPIV, probíhalo ve školním roce 2014/2015 ve dvou českých krajích (Ústecký a Středočeský) a dvou moravských krajích (Moravskoslezský, Olomoucký). V každém z krajů působili dva metodici: jeden metodicky vedl 10 asistentů pedagoga pracujících ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním, druhý 10 asistentů pedagoga pracujících ve třídách s žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním. Celkem tedy bylo průběžně metodicky vedeno 80 asistentů pedagoga. V ojedinělých případech došlo v prvním pololetí k obměně člena ověřovací skupiny asistentů pedagoga. V šesti skupinách se zapojil vždy jeden nový asistent, v jedné ze skupin dva asistenti.

Asistentům pedagoga byla účast v ověřovací skupině nabídnuta zpravidla řediteli škol, kteří byli informováni o nabídce metodického vedení pro své zaměstnance prostřednictvím pracovníků školských odborů na příslušných krajských úřadech. Pokud získal asistent pedagoga nabídku zapojit se do projektové aktivity od svého kolegy či přímo od pracovníka projektového týmu, před potvrzením jeho účasti musel získat souhlas ředitele školy.

Všichni zájemci o metodické vedení vyplňovali v průběhu měsíce června 2014 elektronickou kartu, ve které bylo třeba uvést základní informace potřebné pro navázání spolupráce a specifikaci své dosavadní praxe. Pro výběr asistentů pedagoga byla zvolena následující kritéria: 1) určení, zda škola je či není samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola), 2) určení cílové skupiny, se kterou asistent pedagoga pracuje nejčastěji, a uvedení důvodu (diagnóza apod.), pro který žák/žáci získali podporu asistenta pedagoga ve školním roce 2014/2015, byl-li o tomto asistent pedagoga informován a 3) výše pracovního úvazku. Dalším sledovaným znakem bylo rozlišení, zda asistent pedagoga působí v oblasti předškolního, základního nebo středoškolského vzdělávání.

Pro jednu ověřovací skupinu asistentů pedagoga bylo určeno omezení, že pouze dva asistenti pedagoga mohou působit ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, jelikož se projekt primárně orientuje na podporu inkluzivního vzdělávání. Druhým požadavkem bylo zastoupení širokého spektra speciálních vzdělávacích potřeb žáků, se kterými asistenti pedagoga pracovali, resp. měli pracovat ve školním roce 2014/2015. V ojedinělých případech byli ve skupinách též zastoupeni asistenti pedagoga působící v oblasti předškolního či středoškolského vzdělávání.

Tabulka č. 1: Počet AP zapojených do pilotního ověření dle typu školy, ve které působí

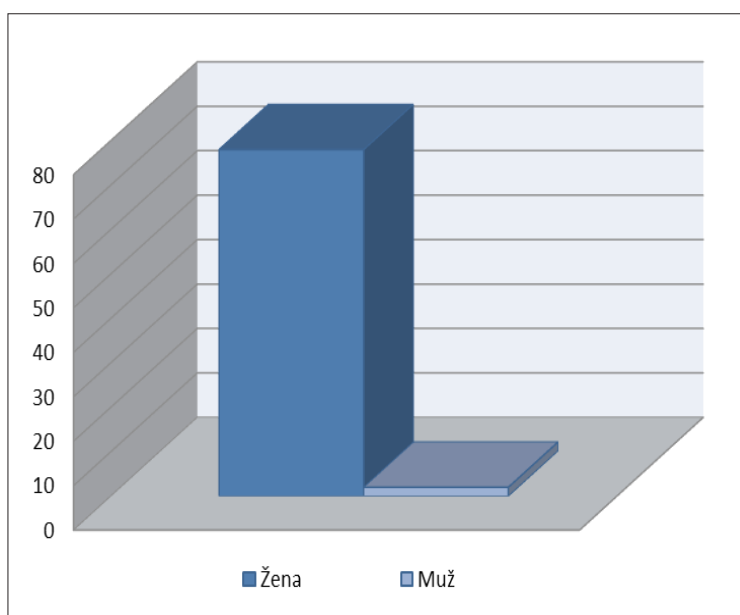
Předškolní vzdělávání	3
Základní vzdělávání	73
Střední vzdělávání	4
• z toho školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením	9

V týmu složeném ze sedmi krajských metodiček a jednoho metodika (dále také metodiků) byli zastoupeni pedagogové s různými profesními zkušenostmi s převahou působení jako speciální pedagogové ve školských poradenských zařízeních. Pro potřeby evaluace přínosu daných profesních zkušeností metodiků v rámci poskytování metodického vedení byly vytvořeny pro výběr vhodného modelu profesních zkušeností tři kategorie: 1) metodik s praxí speciálního pedagoga ve škole, 2) metodik s praxí ve školském poradenském zařízení (ve speciálněpedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně), 3) metodik s praxí školního speciálního pedagoga, supervizora a s lektorskými zkušenostmi v oblasti speciální pedagogiky. Mezi další profesní zkušenosti metodiků patřila role ředitele školy, školního inspektora a pracovníka školského úřadu. Rozdílné výstupy u těchto 3 skupin jsou očekávány v části věnované dílčím evaluačním šetřením, tedy hodnocení metodického vedení asistenty pedagoga.

3.1.1 SOCIODEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY

V této části je k dispozici popis hlavní cílové skupiny, 80 asistentů pedagoga, který zahrnuje ukazatele týkající se základní deskripce vzorku šetření. Data byla čerpána z elektronické karty, kterou vyplňovali všichni zájemci o zapojení do ověřování sítě metodického vedení (asistenti pedagoga) v průběhu června 2014. Konkrétně se jedná o pohlaví, věk, dosažené vzdělání, délku praxe, pracovní úvazek a zda a kým je jim poskytováno metodické vedení mimo rámec sledované projektové aktivity. Uvedené údaje poskytnou přehled o podrobnější struktuře výchozí situace 80 asistentů pedagoga zapojených do ověřování sítě metodického vedení.

Graf k tabulce č. 2: Pohlaví respondentů



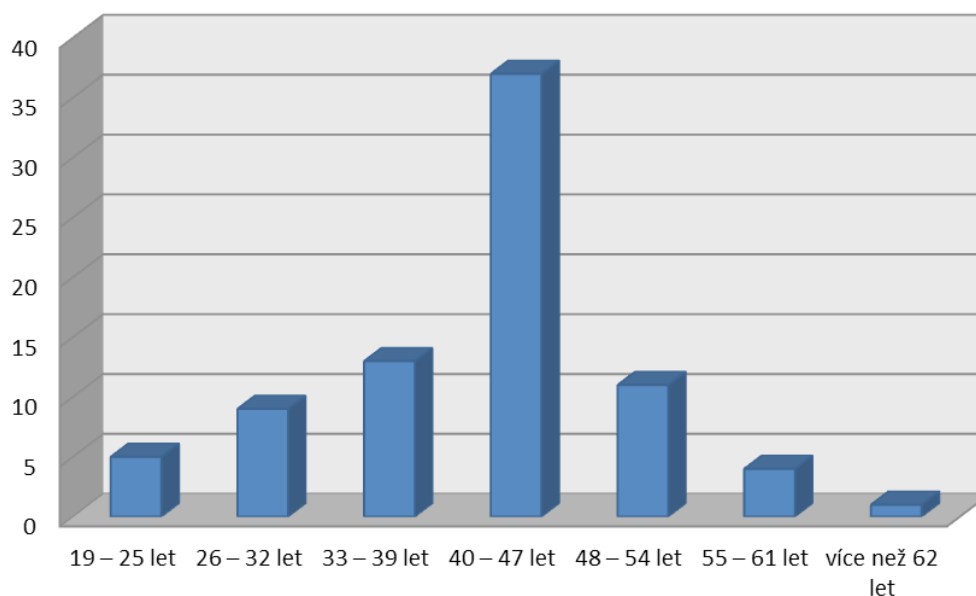
Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů

Žena	78	97,5 %
Muž	2	2,5 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Ve výzkumném souboru převažují jednoznačně ženy, a to v poměru 97,5 % ku 2,5 % mužů.

Graf k tabulce č. 3: Věk respondentů



Tabulka č. 3: Věk respondentů

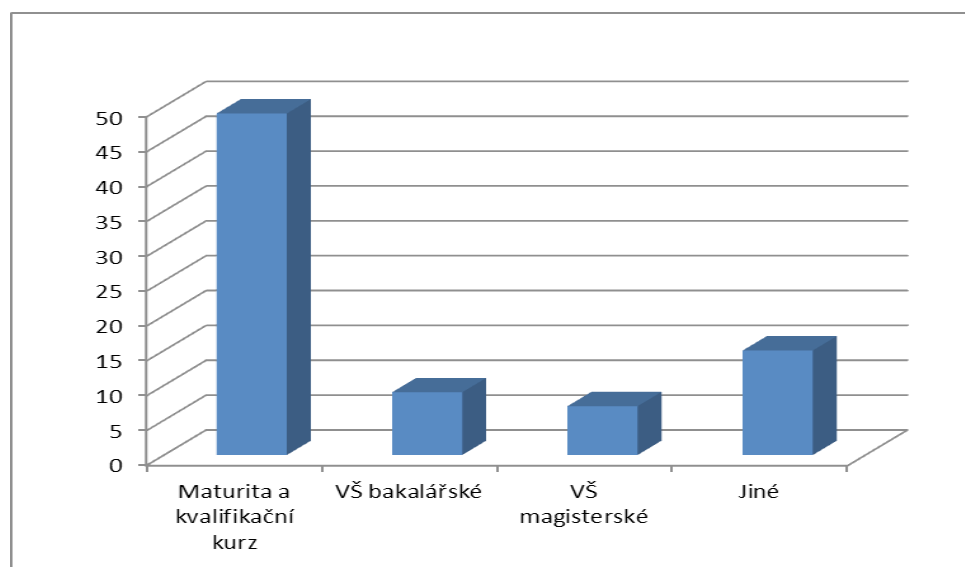
19–25 let	5	6,3 %
26–32 let	9	11,3 %
33–39 let	13	16,3 %
40–47 let	37	46,2 %
48–54 let	11	13,7 %
55–61 let	4	5,0 %
více než 62 let	1	1,2 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Věkové rozpětí asistentů pedagoga se pohybuje v rozmezí 19 až 63 let. Nejvíce respondentů bylo ve věku 40 až 47 let (37 % z celkového souboru). Velký věkový rozptyl naznačuje, že asistenti pedagoga zapojení do ověřování měli odlišnou vstupní pozici, co se týká profesních

zkušeností (viz též graf č. 5). Tato skutečnost se však mohla v průběhu ověřování pozitivně odrazit v možnosti vzájemně si zkušenosti předávat.

Graf k tabulce č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

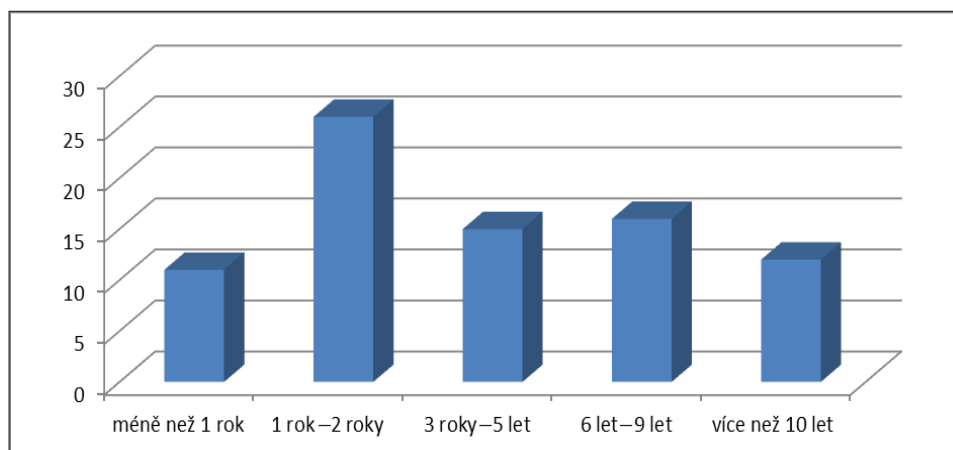
Maturita a kvalifikační kurz	49	61,3 %
VŠ bakalářské	9	11,3 %
VŠ magisterské	7	8,7 %
Jiné	15	18,7 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Z celkového počtu 80 respondentů disponuje vysokoškolským vzděláním 20 %. Podobný výsledek měla zjištění v analýze systému vzdělávání AP¹⁵, zahrnující kvantitativní šetření v oblasti vzdělávání a přípravy AP, jehož se zúčastnilo 838 respondentů. I v tomto výzkumném vzorku zaznamenalo 27 % dotázaných, že disponují vysokoškolským vzděláním. Z hlediska stupně vzdělání tedy převažují AP se středoškolským vzděláním doplněným kvalifikačním kurzem (61,3 %). V kategorii „jiné“ uváděli AP: vyšší odborné a střední odborné vzdělání (vč. pedagogického), střední odborné učiliště s maturitou, případně s doplněným kvalifikačním kurzem a jedenkrát bylo uvedeno vzdělání základní doplněné osvědčením o absolvování pedagogického minima pro vychovatele – asistenty učitele pro práci v předškolních i školních zařízeních.

¹⁵ Viz Analýza systému vzdělávání AP, s. 27

Graf k tabulce č. 5: Délka praxe respondentů



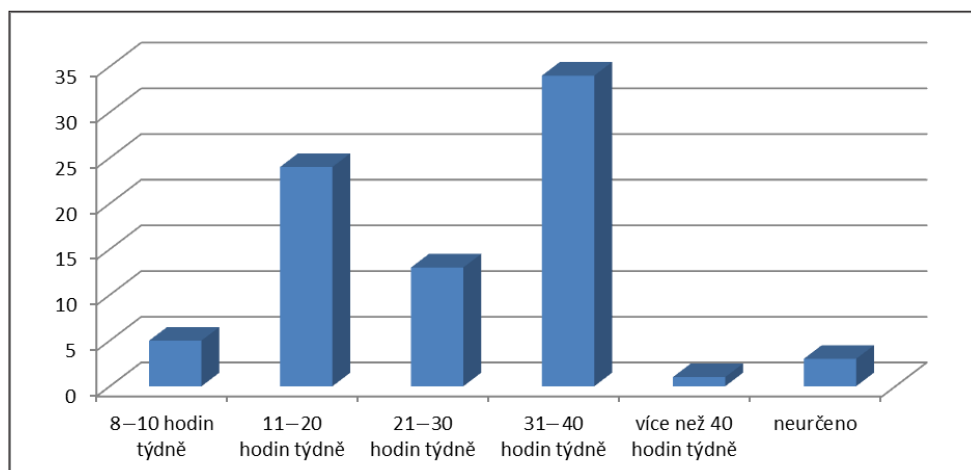
Tabulka č. 5: Délka praxe respondentů

méně než 1 rok	11	13,8 %
1 rok – 2 roky	26	32,5 %
3 roky – 5 let	15	18,7 %
6 let – 9 let	16	20,0 %
více než 10 let	12	15,0 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Nejvíce dotázaných respondentů uvádělo praxi jeden až dva roky (více než 32 %). Toto rozložení poukazuje částečně na fakt, že pozice asistenta může být „přestupní stanicí“ pro získání jiného pedagogického místa či pracovníci z těchto pozic po krátkém čase odcházejí mimo školství z důvodů nevýhodných podmínek a vysokých nároků na výkon. I přesto velká část respondentů (celkem 35 %) vykazuje praxi delší než šest let, což se mohlo v průběhu ověřování pozitivně odrazit v možnosti vzájemně si zkušenosti předávat. Z celkového počtu 80 asistentů uvedlo 57 více než 1 rok praxe ve škole, která není samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením a 15 AP více než 1 rok praxe ve speciální škole. I toto rozložení se mohlo v průběhu ověřování pozitivně odrazit v možnosti vzájemně si předávat zkušenosti.

Graf k tabulce č. 6: Pracovní úvazek respondentů



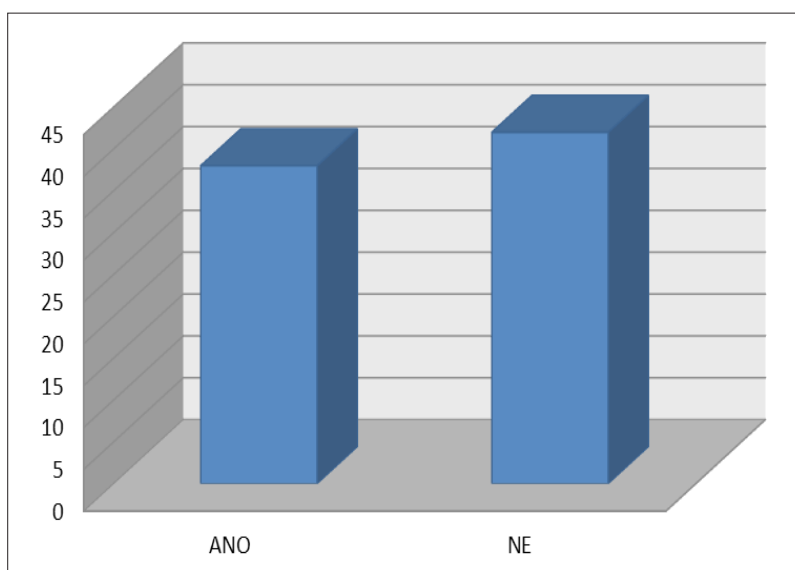
Tabulka č. 6: Pracovní úvazek respondentů

8–10 hodin týdně	5	6,3 %
11–20 hodin týdně	24	30,0 %
21–30 hodin týdně	13	16,3 %
31–40 hodin týdně	34	42,5 %
více než 40 hodin týdně	1	1,2 %
neurčeno	3	3,7 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Téměř polovina AP má úvazek vyšší než 0,75, tj. více než 30 hodin týdně. Toto zjištění však může být významně ovlivněno jedním z faktorů zohledňovaným při výběru AP do ověřovací skupiny. Záměrem šetření bylo spolupracovat s AP, kteří mají pracovní úvazek vyšší, tj. mají více zkušeností a v průběhu ověřování se mohou aktivněji zapojit. Nejčastěji volený rozsah úvazku byl 11 až 20 hodin týdně. Celkově však více než polovina AP uvádí maximálně poloviční pracovní úvazek.

Graf k tabulce č. 7: Počet respondentů, jimž je/není poskytováno metodické vedení



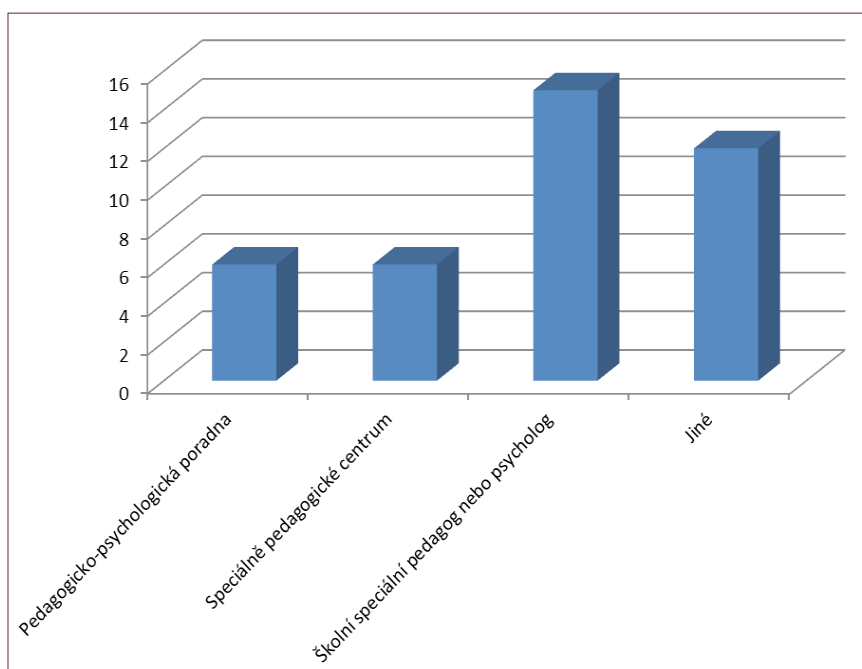
Tabulka č. 7: Počet respondentů, jimž je / není poskytováno metodické vedení

Metodické vedení je poskytováno	38	47,5 %
Metodické vedení není poskytováno	42	52,5 %

$\Sigma 80 \Sigma 100,0 \%$

Ze vstupních informací AP vyplývá, že metodické vedení bylo před vstupem do projektu poskytováno téměř polovině vybraných AP (47,5 %), což může být považováno za dosti vysoké procento. V tomto případě však mohlo dojít ke zkreslení celkové situace, a to proto, že asistentům pedagoga byla účast v ověřovací skupině nabídnuta zpravidla řediteli škol. Pokud bylo zapojení asistentovi nabídnuto z jiného zdroje, vždy musel ředitel školy se zapojením AP souhlasit. Právě tato skutečnost mohla zapříčinit, že jsou v ověřovací skupině ve vyšší míře účastni AP, kterým je metodické vedení alespoň částečně vedením školy dopřáno a je podporováno, než je obecně obvyklé. Naopak lze předpokládat, že ředitelé škol, ve kterých se asistentům pedagoga podpory nedostává, zapojení do metodického vedení nepodpořili.

Graf k tabulce č. 8: Počet respondentů, pro něž zajišťuje metodické vedení



Tabulka č. 8: Počet respondentů, pro něž zajišťuje metodické vedení:

Pedagogicko-psychologická poradna	6	15,8 %
Speciálněpedagogické centrum	6	15,8 %
Školní speciální pedagog nebo psycholog	14	36,8 %
Jiné	12	31,6 %

$\Sigma 38 \Sigma 100,0 \%$

Z uvedených 38 respondentů, kterým bylo metodické vedení poskytováno již před vstupem do projektu, využívalo 12 z nich (31,6 %) služeb školských poradenských zařízení, a to poměrově stejně od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny (šest AP) a speciálněpedagogických center (šest AP). Obdobné procento respondentů (36,8 %) využívalo služeb pracovníků ze školních poradenských pracovišť.

Přibližně ve třetině případů (31,6 %) byla u položky zajištění metodického vedení vyplněna kategorie „jiné“. AP uváděli jednak další podobu metodického vedení poskytovaného v rámci školy, a to třídní učitelku, výchovného poradce, metodika prevence či přímo vedení školy, jednak externí metodické vedení z pozice pedagoga ze speciální školy, dále KVIC Opava (Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, odloučené pracoviště Opava), Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA), Jdeme autistům naproti – Olomouc o. s. (JAN), Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL), Člověk v tísni, o. p. s., Nová škola, o. p. s. a internetové zdroje. Někteří AP též uváděli zajištění metodického vedení ve spolupráci pracovníků z několika institucí. V jednom případě byla

uvedena též kombinace SPC, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, tedy maximálně dosažitelná podpora v systémově zavedené podobě.

3.2 OBSAH METODICKÉHO VEDENÍ

Obsah realizovaného metodického vedení sítě asistentů pedagoga byl rámován stanovenými cíli a principy metodického vedení, náplněmi práce a nastavenými pravidly pro komunikaci a předávání informací v rámci týmu.

3.2.1 CÍLE A PRINCIPY METODICKÉHO VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

CÍLE METODICKÉHO VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

- podpora asistenta pedagoga při pedagogické práci;
- profesní rozvoj asistenta pedagoga;
- motivace asistenta pedagoga pro další práci a profesní rozvoj (sdílení zkušeností, příkladů dobré praxe, ...);
- optimalizace postupů práce asistenta pedagoga v místních podmínkách;
- eliminace náročných situací ve třídě;
- informovanost asistenta pedagoga o dalším možném a vhodně zacíleném vzdělávání, změnách týkajících se legislativy a školství obecně;
- osvěta a podpora myšlenky inkluzivního vzdělávání.

PRINCIPY METODICKÉHO VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

1) Inkluzivní přístup

Pro dosažení stanovených cílů sdílíme přesvědčení, že děti se mají vzdělávat společně a že každé dítě má právo účastnit se společenského života, obohacovat jej a být jím obohacován. Rozmanitost a odlišnosti dětí ve školách vnímáme jako prospěšnou celé společnosti a asistent pedagoga je podporou pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Asistent pedagoga pracuje společně s vyučujícími na maximálním zapojení dětí do kolektivu a dění školy. Poskytuje žákům podporu při učení. Tyto myšlenky metodik šíří mezi pedagogickými pracovníky prostřednictvím navrhovaných řešení a užívá terminologii v souladu s myšlenkou a principy inkluzivního vzdělávání (např. děti a žáci s potřebou podpůrných opatření nebo s potřebou vyšší míry podpory).

2) Bezpečná a otevřená komunikace

Metodik aktivně vytváří prostředí bezpečí a důvěry, které je nezbytné pro otevřenou komunikaci. Jedině v prostředí bez pocitu ohrožení a vlastního selhání můžeme nalézat optimální postupy práce v místních podmínkách, hledat efektivní řešení profesních problémů a ověřit přiměřenost metodických postupů. Otevřenou komunikaci metodik využívá též k prevenci nedorozumění a problémů.

3) Týmová práce

Metodické vedení je záležitostí týmovou. Metodik si uvědomuje šíři a komplexnost problémů, proto se snaží maximálně využívat potenciál skupiny a lidských zdrojů obecně. Společně se přiměřená řešení konkrétních obtíží hledají snáze. Zároveň respektuje individuální potřeby asistenta pedagoga.

4) Profesionalita metodického vedení

Aby bylo možné poskytovat kvalitní metodické vedení, dbá metodik na dobrou přípravu a na osobní profesní rozvoj. Citlivě nakládá s osobními údaji a informacemi od asistenta pedagoga. Nepřebírá zakázky, které se neslučují s principy inkluzivního vzdělávání. Snaží se nepřebírat zodpovědnost za druhé a podporuje aktivní přístup asistenta pedagoga. V případech, se kterými si neví rady, využívá tým kolegů a dalších odborníků.

5) Dostupnost metodického vedení (jedná se o návrh do budoucna)

Metodické vedení musí být dostupné všem asistentům pedagoga. Prostřednictvím různých forem metodického vedení umožníme asistentům pedagoga vybrat si takovou, která jim aktuálně vyhovuje nejvíce.

6) Sebereflexe

Vlastní práci metodik reflektuje, vyhodnocuje slabé i silné stránky. Snaží se poučit z chyb a využívat konstruktivní kritiky. K tomuto účelu používá další podpůrná opatření, například supervize. Řešení spíše nabízí, uvědomuje si, že to, co vyhovuje jemu, nemusí vyhovovat ostatním.

3.2.2 NÁPLNĚ PRÁCE KRAJSKÝCH METODIKŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA

Stěžejními úkoly **krajských metodiků** byla organizace a vedení skupinových metodických porad zpravidla jedenkrát za dva měsíce, a to v soboty, tak aby projektové aktivity nezasahovaly do chodu školy a nenarušovaly působení asistenta pedagoga ve škole. Další významnou součástí práce metodiků bylo poskytování individuálních konzultací v místě působení asistenta pedagoga za možné spoluúčasti učitele či vedení školy a metodické vedení a podpora v rámci intranetu pro asistenty pedagoga. Další techniky a formy metodického vedení vycházely ze zaměření, místa působení a profesních zkušeností metodiků.

Ze skupinových i individuálních metodických porad byly metodiky v daných termínech pořizovány zápisy, které byly v rámci intranetu pro asistenty pedagoga (v příslušné rubrice dané diskuzní sekce) trvale k nahlédnutí. Asistenti tak měli možnost na témata setkání dále reagovat a hlouběji je prozkoumávat v komentářích. Sdílení na poradách a záznamy v zápisech plnily několik dalších funkcí: asistenti pedagoga se mohli opakovaně přesvědčovat, že něco nevědět je přirozené, že kolegové mají podobné obtíže v praxi a že je v pořádku, že si s něčím nevím rady; naopak sdílení příkladů dobré praxe přinášelo naději, že se daří náročné situace řešit, že existují funkční postupy a že lze hledat cesty krok po kroku, jednou s úspěchem, jindy je třeba zvolit jiný směr.

Úkolem **asistentů pedagoga** bylo aktivní zapojení do sítě metodického vedení, zejména ve formě aktivní účasti na skupinových metodických poradách zpravidla jedenkrát za dva měsíce, a to v soboty, tak aby účast asistenta pedagoga na projektových aktivitách nezasahovala do chodu školy a nenarušovala působení asistenta pedagoga ve škole. V rámci porad asistenti pedagoga sdíleli své profesní zkušenosti a postřehy z praxe, předávali příklady dobré praxe a sdíleli též obtíže a obavy. Náplní setkání bylo i předávání nových poznatků z oblasti inkluzivního vzdělávání a další rozvojové aktivity. Mohli využít též nabídky individuálních konzultací v místě svého působení, a to dle potřeby a po dohodě s metodikem. Před konáním metodické porady, individuální i skupinové, měli asistenti pedagoga možnost do své diskuzní sekce na webových stránkách projektu zapsat zakázku pro krajského metodika, tj. jakému tématu konkrétně se chtějí na setkání věnovat, aby měl metodik možnost rozvrhnout si program a upřesnit zaměření témat porady. Společně s krajským metodikem měli asistenti pedagoga hledat možná řešení náročných situací ve své školní praxi, vyhodnocovat rizika a plánovat opatření ke zmírnění těchto rizik. Dalším úkolem bylo vstupovat a přispívat do diskuzního portálu. Asistenti pedagoga se také podíleli na ověřování a hodnocení metodik práce asistenta pedagoga dle daných kritérií pro posuzování a na hodnocení a připomínkování *Standardu práce asistenta pedagoga*. Mezi další nezbytné projektové aktivity patřilo zpracování požadovaných zpráv a evaluačních dotazníků. V rámci pracovních kontaktů v síti metodického vedení i ve škole byli asistenti pedagoga zavázáni k užívání terminologie v souladu s myšlenkou a principy inkluzivního vzdělávání.

Metodici i asistenti pedagoga byli v měsících červen až září 2014 zaškoleni. Systém metodického vedení byl nastaven v září 2014. V počáteční fázi udávalo obsah a formu metodického vedení z velké části ověřování metodik práce asistenta pedagoga a připomínkování *Standardu práce asistenta pedagoga*, vytvořených v rámci jiné aktivity projektu. Prostřednictvím těchto aktivit byl asistentům pedagoga poskytnut studijní metodický materiál a dle předpokladu se stal významným zdrojem inspirací pro témata individuálních či skupinových setkání krajských metodiků se svými asistenty pedagoga.

Osm ověřovacích skupin asistentů pedagoga využívalo v rámci intranetu na webových stránkách projektu osm samostatných diskuzních sekcí pro vzájemnou domluvu, sdílení zkušeností a společné diskuze s kolegy a krajskými metodiky.

3.2.3 ZÁKLADNÍ FORMY METODICKÉHO VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

- 1) individuální odborná konzultační podpora;
- 2) skupinové metodické porady vedené krajským metodikem;
- 3) práce s metodickými materiály s podporou a vedením krajského metodika;
- 4) možnost konzultace a získání další podpory na sdíleném webovém prostředí projektu.

Jako přínos metodického vedení bylo zaznamenáno, že zapojení asistenti pedagoga měli po dobu jednoho školního roku k dispozici odborníka, který jim aktivně naslouchal a pomáhal řešit profesní problémy přímo v terénu. Tato skutečnost byla pro samotné asistenty velmi podstatná a oceňovaná. Pozitivní dopad tohoto výstupu, jehož přidaná hodnota je obtížně doložitelná čísly, se objevuje v závěrech kvalitativních šetření v následující části této analýzy.

Pro potřeby evaluace přínosu daných profesních zkušeností metodiků v rámci poskytování metodického vedení byly vytvořeny tři kategorie: 1) metodik s praxí speciálního pedagoga ve škole, 2) metodik s praxí ve školském poradenském zařízení (ve speciálně-pedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně), 3) metodik s praxí školního speciálního pedagoga, supervizora a s lektorskými zkušenostmi v oblasti speciální pedagogiky.



METODOLOGIE ŠETŘENÍ

V rámci pilotního ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga bylo realizováno několik dílčích výzkumných šetření.

- Výchozí skupinu respondentů tvořil vzorek **80 asistentů pedagoga**, zapojených do pilotního ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga (záměrný výběr).¹⁶
- Dále byli do našich dílčích šetření zapojeni **ředitelé škol**, ve kterých působil pedagogický pracovník na pozici asistenta pedagoga, **pracovníci školských poradenských zařízení** (speciálněpedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden) a **pracovníci orgánu sociálněprávní ochrany dětí** (dále také OSPOD).
- Všichni respondenti našich šetření profesně působili **ve vybraných čtyřech krajích ČR**, ve kterých pilotní ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga probíhalo.
- Výjimkou je šetření mezi pracovníky odborů školství na krajských úřadech¹⁷, na jehož vybrané části se odkazujeme později. V tomto šetření byli zapojeni respondenti ze všech 14 krajů ČR.

V měsících září 2014 až květen 2015 proběhl sběr dat. V měsících říjen 2014 až květen 2015 probíhalo postupné zpracování dat do jednotlivých výstupů a příprava závěrů z dílčích šetření.

Jelikož jsme zvolili **smíšený design** analýzy **s převahou kvalitativních přístupů**, tvoří její jednotlivé části výstupy a závěry:

- z ohniskových skupin jako evaluačního nástroje;
- z dílčích evaluačních šetření realizovaných formou dotazníků;
- z kvalitativních rozhovorů.

Dotazníky se orientovaly na hodnocení metodického vedení poskytovaného v rámci projektu a hodnocení diskuzního portálu, který byl v rámci projektu vytvořen pro asistenty pedagoga.

V rámci **kvantitativní části** je zpracována frekvenční analýza tematických oblastí, které se jeví v oblasti působení AP v českém školství nejvíce problematické. Druhá sledovaná oblast je forma práce metodika s tématem AP.

Z výše uvedeného vyplývá, že validita šetření byla zajištěna triangulací datových zdrojů, metod sběru i zpracování dat.

Bližší informace budou uvedeny u jednotlivých šetření.

¹⁶ Sociodemografická data respondentů jsou zpracovány v kapitole 3.1 Struktura sítě metodického vedení.

¹⁷ Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015.



OHNISKOVÉ SKUPINY

Motto:

2 IV/11: Já těžko můžu dělat nějakou inkluzi, když nemám informace.

5.1 ÚVOD A TEORETICKÉ UKOTVENÍ

Metodu ohniskových skupin lze stručně charakterizovat jako skupinové interview (Morgan, 2001, s. 21 aj., Hendl, 2005, s. 182 n.). Rozvívěla se v devadesátých letech 20. století a patří proto mezi poměrně mladé výzkumné postupy v rámci sociálních a humanitních věd, prošla však velmi rychlým vývojem a v současné době patří mezi standardní, běžně užívané postupy kvalitativního výzkumu. Její hlavní výhodou oproti běžnému interview v dyádě je množství a kvalita interakcí ve skupině, jejíž účastníci se navzájem podněcují k diskusi na téma předmětu výzkumu. Ohnisková skupina zaostřuje pozornost na mínění, postoje a přesvědčení, které jsou součástí společné zkušenostní báze účastníků skupiny. Proto je tato metoda velmi vhodná jako důležitý zdroj poznatků či informací i pro cíle a účely našeho výzkumu.

Ohniskové skupiny v našem výzkumu byly koncipovány jako zdroj nových poznatků i jako členské ověřování (member checking) dosavadních kvalitativních interpretací. Ohniskové skupiny poskytly koncentrovaný pohled do způsobu uvažování účastníků a staly se důležitým zdrojem údajů v projektu.

Vzhledem ke zvolené metodě sběru dat (ohnisková skupina, dále OS) se výzkumníci rozhodli pro neexperimentální výzkumný plán, jehož hlavním posláním je deskripce a klasifikace (kategorizace) zkoumaných fenoménů. Z typů neexperimentálních výzkumných designů byl pak zvolen orientační výzkum zaměřený na zorientování se a porozumění problému (fenoménu). Jedinou metodou této části šetření byla ohnisková skupina. Ohniskové skupiny byly realizovány v celkovém designu formátu dynamické diagnostiky tj. pre(šetření) – intervence (= metodické vedení) – post(šetření).

5.2 CÍLE ŠETŘENÍ

Cílem šetření bylo zmapování a porozumění potřebám, postojům, názorům a očekávání (směrem k metodickému vedení) i způsobu saturace potřeb u členů výzkumného souboru, identifikování základních problémů a překážek saturace pro účely metodického vedení asistentů pedagoga v rámci projektu SPIV.

Ve výsledcích získaných z ohniskových skupin převažuje deskripce významů sdílených anebo polemicky diskutovaných účastníky skupin. Deskripce je spojena s objasňováním hlubších významových struktur, které lze interpretovat při vzájemném porovnávání více údajů.

5.3 VÝBĚR A POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Participantů OS byli vybráni metodou institucionálního skupinového výběru (jednalo se o asistenty pedagoga škol krajů dále AP), tj. s omezenou mírou dobrovolnosti.

Tabulka č. 9: Účastníci ohniskových skupin I.–IV.

Skupina	Kraj, ve kterém skupina AP působí
Č I.	Olomoucký
Č II.	Moravskoslezský
Č III.	Ústecký
Č IV.	Středočeský

Tabulka č. 10: Datum a místo konání ohniskové skupiny

1. kolo (prešetření)	2. kolo (postšetření)
13. 9. 2014 (PdF UP Olomouc – Č I. sk.)	16. 5. 2015 (PdF UP Olomouc – Č I. sk.)
13. 9. 2014 (PdF UP Olomouc – Č II. sk.)	16. 5. 2015 (PdF UP Olomouc – Č II. sk.)
20. 9. 2014 (PPP Teplice – Č III. sk.)	29. 5. 2015 (PPP Teplice – Č III. sk.)
20. 9. 2014 (ZŠ Praha – Č IV. sk.)	29. 5. 2015 (Café Therapy Praha – Č IV. sk.)

Přítomni: členové ohniskové skupiny – asistenti pedagoga:

1. kolo:

- 18 žen (Č I. sk.);
- 15 žen, 1 muž (Č II. sk.);
- 17 žen (Č III. sk.);
- 13 žen (Č IV. sk.);
- prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

2. kolo:

- 17 žen (Č I. sk.);
- 18 žen, 1 muž (Č II. sk.);
- 18 žen, 1 muž (Č III. sk.);
- 14 žen (Č IV. sk.);
- prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Moderátor ohniskové skupiny (dále jen MOS): doc. Slavík, prof. Valenta.

5.4 OHNISKA, OČEKÁVÁNÍ, DVOUFÁZOVÝ SBĚR DAT

Prostředím pro zadávání témat (ohnisek) a získávání údajů pro další interpretaci byly ohniskové skupiny ve standardní podobě moderované dvěma badateli. Zdrojem údajů byl jednak doslovný přepis audiozáznamu z průběhu ohniskové skupiny, jednak vlastní poznámky doplňující písemné záznamy badatelů pořizované během práce ve skupině a těsně po ní.

Setkání ohniskových skupin proběhlo ve dvou fázích: na podzim 2014 (na počátku metodického vedení, preformát) a na jaře 2015 (po skončení metodického vedení, postformát). Délka trvání činnosti skupin byla přibližně 70 až 90 minut a byla přizpůsobena potřebě teoretického nasycení – skupina byla úvodem informována o vyhrazeném čase trvání práce skupiny do 90 minut a v závěru pak byla ukončena ve chvíli, kdy se informace k relevantním tématům začaly opakovat a kromě toho též pozornost účastníků k probíraným tématům poklesla.

Při zahájení činnosti skupin v první fázi výzkumu byli účastníci stručně seznámeni s obecnými charakteristikami výzkumů formou ohniskových skupin. V návaznosti na to byly účastníkům v obou fázích výzkumu sděleny cíle a navržená vstupní ohniska skupiny. Skupiny s navrženými cíli a ohnisky souhlasily bez připomínek. Účastníci skupin souhlasili s tím, aby poznatky probírané v ohniskové skupině byly prezentovány jako podněty pro zlepšení stávající situace v jejich profesní oblasti.

Na počátku prvního kola OS (po přivítání účastníků a představení moderátorů) uvedli moderátoři důvod a smysl setkání, základní mechanismus OS a formu zpracování výstupů OS včetně významu směrem k metodickému řízení a představili introduktivní ohniska zadaná moderátorům vedoucí metodičkou projektu:

Ohniska 1. kola šetření (preformát):

- Co mi pomáhá v mé práci v průběhu školního roku.
- Co znesnadňuje a „blokuje“ moji práci.
- V čem mi může metodické vedení napomoci.
- Vymezení kompetencí AP (především vs. učitel).

Ohniska 2. kola šetření (postformát):

- Co mi z metodického vedení či materiálů pomohlo, co bylo užitečné pro mou praxi (evaluace).
- Jakou podobu metodické podpory bych potřebovala po skončení metodického vedení projektu.
- Jakými kompetencemi by měl být metodik vybaven.
- Co se po metodickém vedení změnilo (v mé práci, ve škole...).

Skupinová dynamika v prvním kole (participanti se neznali) OS byla po úvodu „nastartována“ icebreakingovou technikou (s výjimkou jedné skupiny) zaměřenou na vzájemné seznámení členů OS (z dramatického repertoáru).

Verbatim (viz příloha 1) a záznamy moderátorů byly následně kategorizovány, čímž se generovaly následující kódy (ohniska, viz níže) pro kvantifikaci a analýzu odpovědí respondentů OS.

Kromě zadaných témat (ohnisek) se v OS vyplavila další ohniska, která členové do OS vnesli (viz příslušné kategorie v levém sloupci tabulky). Tato ohniska se v případě potřeby členila na další (podrobnější, detailnější) subkategorie.

Jako nejnaléhavější z ohnisek je možno označit ohniska s nejpočetnějšími významovými jednotkami, tj. s nejnasyčenějšími odpověďmi u příslušných témat.

Z prvního kola (preformát) OS vyplynula následující očekávání směrem k metodickému vedení a metodickým materiálům – blíže viz příslušné ohnisko první kumulační tabulky kategorií OS (viz příloha 1).

- Potřeba společného sdílení zkušeností (nejlépe pravidelná fyzická setkání, ale i peer-konzultace přes mail).
- Vytvoření metodik práce asistenta pedagoga zaměřených prakticky a „v kostce“ na práci se žáky s konkrétními druhy a stupni postižení, metodik pro začínající asistenty pedagoga, metodik s kazuistikami.
- Přímé metodické vedení formou návštěvy zkušeného metodika na škole a přenos jeho zkušeností na asistenta pedagoga a konkrétní dítě s konkrétní diagnózou a také na učitele (speciálněpedagogická osvětově-informativní práce na škole).
- Potřeba vymezení kompetencí asistenta pedagoga, včetně toho, zda je ve třídě jen pro dítě se SVP nebo i pro ostatní, (ne)dělá práci za osobního asistenta, zda a jak má být úkolován učitelem, jak má být odměňován za práci. Patří sem i výběr asistenta pedagoga a jeho předpoklady pro výkon povolání.
- Osvěta o pozici asistenta pedagoga směrem k učitelům (včetně pregraduální přípravy učitelů).

Přičemž je zřejmé, že poslední dva body nemohlo metodické vedení řešit vůbec či pouze v součinnosti s dalšími zainteresovanými osobami (učitel, vedení školy).

5.5 VÝSLEDKY, KATEGORIZACE DAT

Diskuse v ohniskových skupinách umožnily z obou etap interpretovat 54 kódovaných tematických jednotek reprezentovaných alespoň jednou doslovnou citací vybranou z přepisu audiozáznamu (viz příloha 1). V tomto přehledu výsledků tyto dílčí jednotky neuvádíme, prezentujeme pouze jejich zobecnění do nadřazených kategorií, v nichž jsou dílčí jednotky obsaženy.

Výsledky ohniskových skupin uvádíme nejprve ve vztahu k samotnému projektu. Tato část se týká zejména očekávání účastníků od metodického vedení, o němž se pojednávalo v první etapě, a závěrečné bilance dojmů a přínosů z projektu, která byla součástí druhé etapy. Ve zprávě uvádíme očekávání z první etapy s porovnáním jeho naplnění v druhé etapě. V druhé části zprávy pak uvádíme poznatky, které se opakovaně objevovaly v obou etapách výzkumu a týkají se povšechně různých negativních a pozitivních zkušeností účastníků skupin.

5.5.1 EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ

Z druhého kola (postformát) vyplynula evaluace metodického vedení a poskytnutých metodických materiálů – podrobně a blíže viz příslušné ohnisko druhé kumulační tabulky kategorií OS (viz příloha 1).

METODICKÉ VEDENÍ METODIKEM PROJEKTU

Ústřední tendence předmětu evaluace má jednoznačný charakter a jde napříč evaluací všech respondentů šetření – metodické vedení bylo významným přínosem pro práci AP. Metodické vedení se osvědčilo a bylo plně funkční především proto, že:

- metodickou podporu vykonávali zkušení (s praxí) a motivovaní metodici a metodičky;
- metodická podpora byla realizována i na pracovištích AP (dále také prostřednictvím diskuzního portálu pro AP, telefonicky a e-mailovou korespondencí);
- metodická podpora se týkala nejen práce AP s konkrétním žákem se SVP, ale mnohdy také spolupráce s učitelem a s vedením školy (a za přítomnosti těchto);
- metodická podpora byla poskytována promptně či v krátkém časovém odstupu od vzniklého problému, který metodik pomáhal řešit;
- velmi ceněná podpora AP byla společná setkání AP s metodikem.

POSKYTNUTÁ PODPORA PROSTŘEDNÍM METODICKÝCH MATERIÁLŮ

Ústřední tendence předmětu evaluace – poskytnuté materiály byly užitečné a potřebné. Především proto, že přinesly nové informace o druhu a typu postižení, o žákovi se SVP, metodické rady, odkazy na další literaturu, web. Podpora spočívala také v tom, že se AP ujistili, že svou práci metodicky zvládají. Kromě metodických materiálů byl vysoce hodnocen diskuzní portál pro AP.

Kritické poznámky k poskytnutým metodikám:

- schází některé specifické okruhy problému (specifické a úzké „diagnózy“, materiály pro střední školu);
- některé metodiky jsou příliš obsáhlé, někteří AP by preferovali „návod v kostce“, metodiky jsou z pohledu těchto AP zatíženy množstvím pro praxi nevyužitelných informací;
- AP často zmiňovali fakt, že schází metodický návod pro učitele (ředitele), jak spolupracovat s AP, mnohdy také chybí základní informace pro učitele o funkci a pozici AP ve škole.

METODICKÁ PODPORA PO SKONČENÍ PROJEKTU

Také v této oblasti lze vysledovat ústřední tendenci jdoucí napříč jednotlivými OS:

- potřeba pokračovat s metodickou podporou systémově;
- síť metodiků oblastí koordinovaných krajským metodikem;
- pravidelná metodická setkání AP s metodikem;
- podpora přes portál – poradenství, konzultace;
- silné postavení metodika (pozice inspektora), jinak „nebude brán vedením škol vážně“;
- přesah metodické pomoci na učitele a vedení škol (spolupráce s pedagogickými fakultami tak, aby v kurikulu využily metodiku spolupráce AP s učitelem, vedením školy a rodiči (praktické dovednosti – nácvik).

Následuje evaluace metodického vedení AP s uvedením příkladů a ve vztahu k oběma etapám sběru dat (tj. reformát a postformát).

ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ PRO PROFESNÍ ČINNOST

Účastníci v první etapě výzkumu opakovaně uváděli potřebu mít dostatek prakticky využitelných informací pro svou profesní činnost. V praxi se setkávají s případy, které nelze řešit pouze intuicí, a je tedy nutné se opírat o prověřené znalosti, nadto v jednotlivých případech mnohdy nejde pouze o pedagogickou či psychologickou stránku práce, ale i o právní souvislosti uplatňování kompetencí (předpisy o rozsahu a obsahu činnosti asistenta, pravomoci jeho rozhodování apod.). Typickým výrokem z této oblasti je Č I/3: „...Já jsem na to úplně sama a...vůbec nemám od koho načerpat zkušenosti, nemám se s kým o tom podělit, takže bych potřebovala nebo chtěla, kdyby bylo něco vytvořené, abych mohla do toho nahlídnout, protože toho bude spousta...“

Při vyhodnocení poznatků z druhé etapy výzkumu lze konstatovat, že očekávání účastníků v oblasti nabývání znalostí a informací pro jejich činnost byla v projektu naplněna. Účastníci oceňovali dodané informace v metodických textech a kladně hodnotili zejména činnost metodické podpory přímo v terénu. Upozorňovali na to, že tato metodická péče měla pozitivní vliv i na pracovní klima ve školách, kde účastníci působili, protože vyvolala zájem o jejich práci i respekt k ní. Přínos metodické podpory byl spatřován nejenom v získání nových poznatků, ale v ujištění se o správnosti již uskutečňovaného přístupu. Typickým výrokem z této oblasti je 2*Ž I/8: „Souhlasím se Ž/14. Metodiky byly určitě zajímavé a jsem

ráda, že jsem si mohla ledaco přečíst a že si je mohu přečíst a mohu se vrátit, když to bude potřeba, když budu potřebovat. Paní naší metodičku krajskou velice chválím, určitě má velkou chuť pomoci a dělá, co může.“

Pokud se vyskytovaly výhrady v této oblasti, týkaly se jednak subjektivně pocíťované velikosti objemu metodických materiálů nebo jejich teoretické náročnosti a ústily do požadavku na co nejstručnější metodiky („stručné kuchařky“), jednak směřovaly k požadavku na doplnění některých chybějících informací (např. pro specifické typy zdravotního postižení). Účastníci zdůrazňovali, že potřebují především praktické informace, které by mohli využívat bez zdolávání náročné teorie anebo většího objemu textu.

Požadavek na metodiku tedy směřuje k co možno jednoduché, prakticky využitelné, adresné a cílené podpoře pro všechny případy. Metodiky by měly pokrýt i výjimečné případy, se kterými jsou asistenti občas konfrontováni, neboť s ohledem na jejich výjimečnost se k nim jen velmi obtížně získávají informace. Uvedené očekávání se ve skupinách opakovalo i v širších souvislostech potřeby stálé metodické podpory pro asistenty (viz níže).

SDÍLENÍ INFORMACÍ – PROFESNÍ FÓRUM

Projekt byl účastníky již v první etapě vnímán jako příležitost vyměňovat si profesní zkušenosti v rámci pracovní skupiny projektu. Někteří z účastníků preferovali výměnu informací prostřednictvím pravidelných osobních setkávání, jiní spíše formou elektronického sdílení poznatků (webové portály, e-maily), často by účastníci chtěli kombinovat obě možnosti. Typický výrok v této oblasti 2 III/9: „... My jsme zrovna před chvílí diskutovali o tom, že bychom chtěli, aby to bývalo jako dříve, kdy se v rámci kraje setkávali AP pravidelně... Takže by bylo dobré, kdyby to byla nějaká, já nevím, online,... kde bychom si ty zkušenosti, anebo ty otázky hned mohli zodpovědět. Takže třeba otázka, teď tam bylo, kolik by mělo být integrovaných žáků ve třídě, jestli s tím má někdo zkušenost. Ptal se AP. A AP, kteří s tím mají zkušenost, hned psali, reagovali, nebo psali, jak se pracuje, co ví.“

Ve skupinách se účastníci shodovali v tom, že projekt jejich očekávání ohledně sdílení informací většinou splnil. Typický výrok 2*Ž/14: „Bylo obrovským přínosem setkávání s ostatními kolegy, kdy vlastně jsme si vyměňovali zkušenosti. Byli jsme na pracovištích jednotlivých kolegyň a hlavně ty zkušenosti a ty postřehy a ty informace, když se potom daly dohromady a vyšel z toho nějaký výstup, tak to bylo velmi zajímavé.“

Podstatnou roli při podpoře profesního setkávání a vzájemné komunikace sehrávaly návštěvy metodiků, kteří jednak zprostředkovali informace, jednak usnadňovali komunikaci asistenta s jinými profesně důležitými aktéry. Typický výrok 2*Ž II/7: „A potom paní metodička mi pomohla setkat se, já jsem se pořád nemohla dostat do SPC, aby to SPC nějak co se týče IVP nového jsme potřebovali a potom i návštěvu v MŠ. Tak to mi pomohla paní metodička se dostat a paní doktorka...nás navštívila a i jako paní psycholožka...“

ZMĚNA VE ŠKOLÁCH SPOJENÁ S PROJEKTOVOU AKTIVITOU

Někteří z účastníků zaznamenali pozitivní změnu, která souvisela s projektem a týkala se pracovního klimatu, konkrétně vztahu učitelů nebo ředitelů k práci asistenta. Projekt, zejména prostřednictvím návštěv metodiků a celkovým soustředěním pozornosti na profesi asistentů s ohledem na jejich odbornost, přinesl toto téma do povědomí pracovníků škol a zvýšil v jejich očích váhu a prestiž asistentovy činnosti. Typický výrok 2 IV/8: „... Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu... Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba...“ Projekt zapříčinil mimo jiné i větší informovanost o působnosti asistentů ve školách.

5.5.2 OBECNÉ POZNATKY Z OBOU ETAP VÝZKUMU

V obou etapách výzkumu se ve skupinách opakovaně mluvilo o nejpřínosnějších zkušenostech, které účastníci skupin získali ze své praxe a které považují za důležité pro kvalitu své práce. Dále v textu v bodech uvádíme probíraná témata s krátkým komentářem.

Faktory, které znesnadňují práci asistentů, lze zhruba rozdělit do tří okruhů: oblast pracovněprávní nebo ekonomická, oblast informační a oblast profesní součinnosti. Podle těchto oblastí členíme následující podkapitoly.

NEJISTOTA PRÁCE ČI ÚVAZKU VE SPOJENÍ S FINANČNÍMI PROBLÉMY

Ve všech čtyřech skupinách byly opakovaně připomínány nesnáze spojené s tím, že asistenti jsou v řadě míst zařazováni do pracovních pozic a placeni jen v závislosti na aktuální potřebě školy anebo dokonce podle toho, zda na jejich činnost budou uvolněny peněžní prostředky. Nejistota pracovního uplatnění je tedy úzce spojena jednak s metodikou zařazování asistentů do pracovních míst s ohledem na právní normy, jednak s ekonomickými možnostmi pracovišť. Typický výrok ilustrující toto téma je sdělení Č I/15: „...někdo rozhodl někde, že mi vezme peníze, i když dělám svoji práci kvalitně, a pan ředitel řekne, ‚ale kraj nedal‘, a já řeknu: ‚takže fajn, škola nemá, kraj nemá.“

NEINFORMOVANOST A PROBLÉMY V PROFESNÍ SOUČINNOSTI

Nedostatek informací pro rozhodování je tíživým faktorem, který podvazuje kvalitu práce asistentů. Nedostatek informací se týká jak samotného asistenta, tak jeho sociálního okolí. Pokud se týká samotného asistenta, znamená to, že často nemá pro svou profesní činnost k dispozici metodické znalosti, jak ve své práci nejlépe postupovat, nebo nedostává dostatek informační podpory o situaci svých klientů ze strany okolí, ať již se jedná o poradny,

lékaře, rodiče nebo učitele. Tento problém by podle názoru účastníků skupin měl být řešen soustavnou metodickou podporou asistentů, ať již prostřednictvím metodických textových materiálů v papírové nebo internetové formě, nebo v rámci profesní komunikace s metodikem, s pracovníky poraden, jinými kolegy-asistenty apod.

Druhá stránka nedostatku informací se týká sociálního okolí asistenta s ohledem na kvalitu vzájemné spolupráce s ním. Zejména učitelé nebo ředitelé ve školách nejsou informováni o tom, jaká je náplň práce asistenta, jaké jsou jeho kompetence či pravomoci apod., takže komplikují spolupráci s ním a v konečném důsledku tím poškozují nejenom asistenta pedagoga, ale i jeho žáky. Často se uvedená neinformovanost či neznalost týká specifických otázek postižení žáků – tj. klientů, s nimiž asistent pracuje. Typický výrok Č I/3: „Mně určitě znesnadňuje práci neinformovanost učitelů, který mají z SPC spousty informací, vytvoří individuální plán, ale oni kolikrát neví, co to dítě opravdu potřebuje.“

Jak napověděl předchozí citát, současně s neinformovaností vznikají problémy v kvalitě profesní součinnosti mezi učiteli a asistentem ve prospěch žáka. Tyto problémy ovšem mají své příčiny i v neochotě nebo neschopnosti zúčastněných či v jejich přílišné vytíženosti jinými úkoly. Účastníci skupin opakovaně upozorňovali na to, že učitelé nebo ředitelé škol často nejsou dostatečně připraveni na podmínky spolupráce s asistentem a na problematiku inkluzivního vzdělávání, anebo nejsou ochotni v jejich prospěch měnit své vžití pracovní postupy.

Problémy v profesní součinnosti se týkají i spolupráce asistentů s pracovníky poraden. Mnohdy je jejich činnost chválena, stížnosti však směřují k nedostatečnému kontaktu s nimi (zapříčiněnými vytížeností poradenských pracovníků jinými úkoly), k nedostatečným informacím, které jsou asistentům poskytovány, případně k nerealističnosti požadavků nebo očekávání ze strany poraden, která neodpovídají praxi ve školách. Typický výrok Č I/13: „...mně konkrétně znesnadňuje práci SPCKo, které nám trošičku, nechci říct, že hází klacky pod nohy to v žádném případě, ale při tvorbě IVP... on [žák] to nezvládá, ale SPC řekne, že to zvládat musí...“

Ve skupinách se objevily i podněty k chápání širších společenských souvislostí, které mohou práci asistentů ve školách znesnadňovat. Odtud může vést zřetelná cesta k nároku na vyšší informovanost či proškolení učitelů, ředitelů škol i rodičů žáků. Typický výrok 2 IV/11: „... Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj.“

ZNEUŽÍVÁNÍ PRÁCE A ROZOSTŘENOST KOMPETENCÍ

Opakovaně připomínaným problémem byla neujasněnost v obsahu a rozsahu práce asistenta, která panuje mezi učiteli nebo řediteli škol a otevírá prostor k zneužívání jejich práce. Typický výrok 2*Ž I/6: „A v podstatě ani v té škole mi neřekli náplň práce, až jsem si to prostě vyžádala nebo třeba řekla, co mám vlastně dělat. Všechno po mně chtěli a neřekli mi, co po mně chtějí.“

Asistenti jsou mimo rámec své pracovní povinnosti využívání k suplování, k práci za učitele nebo vychovatele ve školách, k „zaplnování mezer“ coby jakási uvolněná pracovní síla ve škole. Typický výrok Č I/13: „...Já mám mít 4 hodiny denně, ale už se zjišťuje, že já musím být každou přestávku z důvodů nějakých konfliktů ve třídě a když ještě vyučuji do toho, ... stává se naprosto běžnou situací, že jsem tam 6 hodin v kuse bez přestávky, bez oběda, bez pauzy a teď pan ředitel přišel s tím, že by potřeboval, abych potom hned zbytek dopoledne do půl páté byla v družině...“ Oproti tomu však podle výpovědí účastníků existují též školy, které jsou v tomto ohledu příkladné a součinnost mezi asistentem a učiteli nebo vedením školy je výtečná a rozvíjí se.

POMOCNÉ A PODPŮRNÉ ČINITELE PŘI PRÁCI ASISTENTA

Při podrobném členění je soustava podpůrných činitelů při práci asistenta velmi pestrá a zahrnuje pomáhající kolegy ze školy (ředitele, učitele) nebo z poraden a dalších institucí, metodické materiály a jiné zdroje informací, kolegiální součinnost a výměnu informací mezi asistenty, podporu ze strany rodičů, různé typy pracovních rutin („vychytávek“), nasbíraných jednak při odborné kolegiální komunikaci, jednak z odborné literatury.

V celkovém pohledu se diskuse o podpůrných činitelích soustředila zejména na osobní podporu ze strany vedení školy anebo učitelů, s nimiž asistenti spolupracují. Projevily se však také ozvuky širších společenských souvislostí – míra přijetí inkluzivního pojetí vzdělávání ve společnosti a s tím spojené uplatnění asistentů ve školách.

VIZE: NÁMĚTY PRO BUDOUCÍ ZKVALITNĚNÍ PRÁCE ASISTENTŮ

Součástí diskuse ve skupinách byly i výhledy budoucích možností, které by zkvalitnily práci asistentů ve školách. Tyto výhledy byly ovšem koncipovány jako brainstorming, takže jsou spojeny s přehlížením jednoho podstatného faktoru: ekonomického zabezpečení navrhovaných opatření. Typické výroky: 2*Ž II/16: „Asi doporučení, jeden asistent do jedné místnosti, jedné třídy bych řekla. Protože někdy mohou být spojeny dva ročníky, a aby byl v jedné třídě jeden asistent. V jednom prostoru jeden asistent.“ 2*Ž II/8: „A stabilně. Jo? Jeden asistent na jednu třídu. Ať si na něj ta třída zvykne, ať má ty děti zmáklé, ať je vidí, jak pracují, ať vidí, ke komu se má přidat. Komu má pomáhat. A bylo by to úplně super.“

REGIONÁLNÍ METODIK

Význačnou pomocí do budoucna by podle účastníků skupin bylo zavedení funkce metodika, který by působil na regionální úrovni (okres anebo kraj) a mohl by pravidelně navštěvovat asistenty na školách i poskytovat akutní podporu, jakousi krizovou intervenci v rámci profese. V ideálním případě by metodici měli působit v okresech, ale měli by koordinátora na úrovni kraje. V náplni jejich práce by bylo i organizování různých typů proškolení a pracovních setkávání asistentů. Typický výrok 2 IV/11: „... Já si myslím, že by bylo potřeba,

aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele...“

Nároky na kompetence reprezentantů této funkce měli účastníci skupin velmi vysoké. Týkaly se jak postačujícího vzdělání (kvalifikace) v příslušných oblastech (speciální pedagogika, psychologie), tak zejména postačující zkušenosti ze školní praxe v rozsahu pěti až deseti let, ale současně i mravní lidské způsobilosti. S tím souvisí poměrně rozsáhlé pravomoci, které by v určitých ohledech byly na úrovni pracovníků České školní inspekce. Typický výrok 2*Ž II/3: „... Tak, určitě by měl mít praxi, aby to byl terénní pracovník, který teda ty problémy zná z terénu. Jak tady zaznělo. A samozřejmě odborník. Jo a potom teda, aby mu bylo umožněno, aby do té školy vstoupil třeba kdykoliv...“

PROFESNÍ SOUČINNOST A SOUSTAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ

Zřetelnou vizí do budoucna jsou návrhy utváření profesního společenství, které by podporovalo a rozvíjelo profesi asistentů. Nejde jenom o podporu při samotné práci s klienty, ale také o právní poradnu (kupř. ve spolupráci s odbory), protože podle diskusí v ohniskových skupinách asistenti často narážejí na nejasnosti v oblasti pracovního zařazení a uplatnění, finančního odměňování apod. Formy a postupy uvedené profesní podpory mohou být rozmanité, počínaje webovým portálem umožňujícím výměnu zkušeností a dialog přes rozmanité typy pravidelných setkávání až k soustavnému certifikovanému školení a workshopům asistentů v rámci regionu (městský okrsek, město, okres, kraj...). Oporou pro tyto aktivity by měla být činnost regionálního metodika, jak o něm bylo pojednáno v předcházející podkapitole.

Důležité podle účastnických názorů je zejména to, aby uvedené aktivity měly systémový charakter, tj. aby to nebyly jen příležitostné akce opřené o krátkodobý grant. Typické výroky: 2 III/9: „My jsme zrovna před chvílí diskutovali o tom, že bychom chtěli, aby to bývalo jako dříve, kdy se v rámci kraje setkávali AP pravidelně na setkáních.“ 2*Ž II/16: „Určitě tak, jak tady říkaly kolegyně, 1x čtvrtletně, s tím, že nám by hodně pomohlo, když to setkání bude, třeba i s novými dalšími asistenty, kdybychom mohli dostat osvědčení nebo něco, že jsme tady byli, že jsme si vlastně měnili názory a zkušenosti...“

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Práce asistenta je příznačně úzce spjata s činností příslušného učitele. Přitom však na informovanost učitelů společně s jejich ochotou kvalitně spolupracovat s asistentem se při diskusích ozývalo mnoho výhrad. Proto není divu, že se objevily vize zacílené na další nebo pregraduální vzdělávání učitelů pro součinnost s asistenty. Typický výrok 2*Ž II/7: A jinak, co já bych strašně uvítala, tak jako vzdělání učitelek. ... ty učitelky vůbec nevědí. Já pořád jsem jakoby nad nimi. A mám být pod nimi. Já potřebuji jejich pomoc, jejich vedení...“ 2*Ž Ž/3: „Já bych se přiklonila k tomu názoru, ale že by učitelka nemusela studovat všechno, ale aspoň ten problém, tu diagnózu toho dítěte, které má ve třídě.“



EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ

Motto:

„Poprvé je tu někdo, kdo se zajímal o mé potřeby a pomáhal mi hledat nové podněty, způsoby zlepšení mé práce.“

Evaluace metodického vedení probíhala ve třech fázích. V první a druhé fázi evaluace odpovídali respondenti na dotazníky s pěti otevřenými otázkami. V třetí fázi pouze na dvě otevřené otázky. Dotazníky vyplňovali asistenti pedagoga v předem daných termínech.

První kolo evaluací proběhlo po metodickém vedení mezi zářím 2014 a lednem 2015. Otázky se zaměřovaly na motivaci pro aktivní zapojení do projektové aktivity, aspekty, které AP pomohly v jejich práci, na změny, které po metodickém vedení proběhly, nejistoty, kterým AP čelili, a také na změny, které by navrhovali pro metodické vedení do budoucna. Ve druhém kole odpovídali AP na otázky týkající se toho, co jim konkrétně z metodického vedení pomohlo v práci, k jakým došlo změnám, vypisovali body, které je znejistili, navrhovali změny v metodickém vedení a v neposlední řadě také zmiňovali kompetence a vlastnosti, jež by měl mít metodik pro AP. Ve třetím kole evaluací se jednalo mimo jiné o dvě další otevřené otázky: První se týkala přínosu metodického vedení krajským metodikem / krajskou metodičkou za celé období. Druhá pak směřovala k dalším podobám metodického vedení či jiné podpory, kterou by AP v praxi ještě potřebovali.

Odpovědi jsou řazeny na základě jednotlivých otázek a také dle témat, jež z jednotlivých otázek vyvstávají. Zároveň také nejsou opomenuta ani témata, která byla zmiňována pouze minoritou respondentů, ale přináší odlišný pohled na věc, případně doplňují předchozí témata.

6.1 PRVNÍ EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ ZA OBDOBÍ ZÁŘÍ 2014 AŽ LEDEN 2015

Celkově můžeme říci, že většina témat, která asistenti zmiňují v první fázi evaluace, souvisí přímo nebo nepřímo s potřebou osobní a profesní jistoty. Je spojujícím článkem většiny odpovědí. Velká část AP ocenila, že je vůbec někdo zohlednil a jejich práci bylo věnováno tolik pozornosti, byla jim nabídnuta pomoc s řešením jejich obtížných situací a problémů v práci. „Při studiu poskytnutých a doporučených materiálů jsem se více a více ujišťovala v tom, že svoji práci vykonávám v souladu s metodickým vedením AP v síti tedy správně. Mám k dispozici množství informací, které jsou na jednom místě a zatím je kdykoliv mohu využívat.“

6.1.1 BENEFITY METODICKÉHO VEDENÍ Z POHLEDU ASISTENTŮ PEDAGOGA

Motivace AP pro aktivní zapojení se do metodického vedení souvisela do značné míry s možností sdílet zkušenosti s dalšími AP. Hlavně využití pohledů dalších AP při řešení problémových situací bylo hodnoceno jako velký benefit. Mnozí AP dále zmiňovali, že i možnost sdílet nepříjemné zkušenosti a zjištění, že se všichni dostávají do obdobných situací, byly velmi přínosné. Lákavým byl pro AP i přístup k metodikám práce AP a Standardu práce AP, „...které se zabývaly aktuálními tématy týkající se popsání legislativy, standardy práce AP a její náplň, jež byla podrobně sepsaná...“. Právě pro AP znamenaly tyto standardy důležité informace, jež by AP měli vědět před nástupem do práce.

Vysoce byla ze strany AP oceňována individuální podpora – profesionální přístup, vstřícnost a schopnost krajského metodika řešit aktuální problémy. Ze strany respondentů byla zmiňována i podpora při budování důvěry mezi žákem a AP, která je pro AP klíčová kvůli dobrému fungování ve školním prostředí. Individuální podpora byla oceňována i při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů nebo při řešení konkrétní situace ve školách (například krizová intervence při řešení akutního problému, tvorba konkrétních doporučení, zpětná vazba na využití metodiky ve škole).

6.1.2 VLIV METODICKÉHO VEDENÍ NA POCIT NEJISTOTY A NEVYJASNĚNOSTI ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

Zmiňovaný pocit nejistoty pramení jednak z nedostatku informací týkající se postavení AP ve škole, z nejasného ukotvení jeho role a celkově nejistých pracovněprávních vztahů. Každý se ve své práci potřebuje cítit bezpečně, potřebuje mít dostatek informací a jasno, co se od něj očekává, jaké jsou jeho povinnosti, kompetence, práva atp. Potřebné jsou také sociální jistoty. Proto asistenti pedagoga oceňují informace, které napomohly ujasnit si, jakým způsobem má vlastně pozice AP být na škole zřízena a vedena. Pokud nejsou ošetřeny tyto základní potřeby, je logické, že se to může negativně projevit jak na samotném prožívání vlastní pozice jako pedagogického pracovníka, tak na samotném profesním výkonu. Prostřednictvím aktuálních informací, sdílením a poukázáním na standardní rámec kvality výkonu profese AP od krajských metodiků docházelo k určitému posílení vědomí vlastní pozice jako AP ve škole.

Další oblasti týkající se nejistoty je samotná práce asistentů pedagoga spojená se specifiky vzdělávání konkrétních dětí. V tomto ohledu velmi zafungovaly nabídnuté metodiky.

6.1.3 VYUŽITELNOST MATERIÁLŮ A NABÍDKY DVPP POSKYTNUTÝCH ASISTENTŮM V RÁMCI METODICKÉHO VEDENÍ

V otázce dotýkající se využitelnosti metodického vedení a poskytnutých či doporučených materiálů uváděli AP jako hlavní bod pestrost metodik, na kterých oceňovali hlavně jejich praktičnost, konkrétnost a příklady přímo z praxe. Dále i to, že metodiky se nezaměřovaly pouze na práci jen s jedním typem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (např. děti ze znevýhodněného prostředí), ale i na další typy znevýhodnění či zdravotního postižení, protože náplň práce AP se může měnit. Stejně jako v předcházející otázce zmiňovali AP výhodu konzultací s krajským metodikem a sdílení zkušeností (a výměnu poznatků) s dalšími AP.

AP také velmi oceňovali nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), kterého se mnozí zúčastnili. Zároveň zmiňovali důležitost DVPP, které je často řediteli škol podceňováno a další vzdělávání AP bývá odmítáno, přestože na něj mají AP zákonný nárok. „Také mě mrzí, že ředitelka naší školy nebyla nakloněna nabízeným kurzům pro AP z důvodu, že naše vzdělání je dostačující. Což si bohužel nemyslím. Tyto nabízené kurzy jsou určitě prospěšné do budoucna pro naši práci (...).“ DVPP považují AP za jednu z možností, která by jim mohla dále pomoci rozvíjet se v dané oblasti a učit se novým věcem při diferenciaci přístupů při práci s jednotlivými žáky.

Právě odpovědi na první a druhou otázku první evaluace se do značné míry překrývaly. Důvody, proč se AP do metodického vedení aktivně zapojují, se odrazily ve výstupech, které AP následně využívali. Zároveň se na krajské úrovni ukazovala důležitost sdílení informací/zkušeností s dalšími AP. Bylo by proto vhodné vytvořit stabilní platformu, v jejímž rámci by mohli AP pokračovat ve sdílení.

6.1.4 DOPAD METODICKÉHO VEDENÍ NA PRAXI V ZAPOJENÝCH ŠKOLÁCH

Třetí otázka se týkala změn, které AP zaznamenali po metodickém vedení. Zmiňované aspekty se týkaly jednak vlastního odborného zázemí, změn na pohled na vlastní práci, zlepšení komunikace a vztahů na pracovišti. V rámci odborného zázemí zmiňovali AP především zlepšení přístupu k žákům – při změně jejich nálad, zvýšení jistoty při práci, lepší spolupráci s učitelem, ale i s rodiči. Zaznamenána byla i tendence reflektující posun od vnímání AP jako „přiřazeného“ pracovníka pouze k jednomu žákovi se SVP: „Snažím se více pomáhat i jiným dětem ve třídě, než mám přidělené, kteří to potřebují.“ Dále bylo také akcentováno lepší pochopení potřeb žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení či jinými znevýhodněními a aktivní uplatňování doporučení z metodik ve své práci.

POSTOJ K VLASTNÍ PRÁCI ASISTENTA

U většiny AP také došlo ke změně pohledu na vlastní práci, nový pohled podporuje jejich sebejistotu, vnitřní klid, ale také realistickou reflexi. AP si také ujasnili náplň své práce, své možnosti, práva a povinnosti, jež z práce AP vyplývají. „... od té doby, co jsem v projektu, ..., se nad svou prací více zamýšlím a hledám možnosti.“

KOMUNIKACE VE ŠKOLE A POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V PEDAGOGICKÉM SBORU

Za významnou kategorii pak můžeme také označit změny na pracovišti, ke kterým došlo. Docházelo ke zlepšení komunikace nejen se žákem, ale i jeho dalšími učiteli a ostatními AP působícími na škole. Největší pozornost byla věnována zlepšení vztahů s ostatními učiteli, kolegy a vedením školy. Hlavní roli v tomto ohledu sehraává uvědomění si vlastní pozice v pedagogickém sboru. V několika případech také došlo k dalšímu předávání informací ostatním pedagogickým pracovníkům ohledně konkrétní práce se žáky. To by mohlo dále podpořit kooperaci mezi učiteli a AP. „S ostatními asistentkami jsme u nás na škole zavedly návštěvy (náslechy) v hodinách u druhých. Dále jsme zavedly pravidelné porady asistentek, které si sami řídíme a přizýváme i vedení školy. Je to velmi dobrá spolupráce.“

Je patrné, že potenciál bezprostřední, okamžité a dostupné podpory přímo na škole není dostatečně využíván, některým asistentům metodická podpora zcela chybí. Metodické vedení je přitom nezbytné k tomu, aby mohli asistenti lépe zacílit svou práci s dětmi s potřebou odpůrných opatření. Díky takové podpoře získali asistenti pedagoga v síti větší profesní jistotu, sebedůvěru, někdy měnili i zažité postupy ve škole, inspirovali a motivovali své kolegy. Početná skupina AP reagovala též na zjištění, jak rozdílné jsou pozice AP na školách (např. „... jsem překvapená, že na každé škole to je jinak...“), což potvrzují např. tato sdělení AP:

„...Změnil se pohled na mou profesi, jelikož jsem si uvědomila, že mám kolem sebe výborné pedagogy, s kterými se dobře spolupracuje, a v mnohém jsou mi inspirací svou příkladnou prací.“ Tento výrok je protipólem ke sdělení AP na webu projektu SVIP: „... To co mě trápí je, že učitelky se mnou vůbec nespolečně pracují, když jsem nastoupila, řekli mi, že jak si to udělám, takový to budu mít, že teď jsem já jeho učitelka...“

Absolutně minoritní část AP nepociťovala žádnou změnu týkající se jejich práce po metodickém vedení. Jednalo se hlavně o případy, ve kterých spolupráce ve škole fungovala velmi dobře už před metodickým vedením zajišťovaným projektovým pracovníkem.

6.1.5 REZERVY METODICKÉHO VEDENÍ

Co se týče oblastí, ve kterých se AP cítili při metodickém vedení nejistí (čtvrtá otázka), jedná se o velmi širokou kategorii, která je ještě složitěji zachytitelná než předchozí. Častěji než cokoliv jiného se objevovala problematika sezónnosti a nejistoty práce. AP bývají často zaměstnáváni pouze na dobu určitou (dle zjištění v rámci šetření mezi 1733 AP má smlouvu se zaměstnavatelem na dobu určitou 80% AP),¹⁸ přičemž tato nejistota je podpořena ještě neukotvením práce AP ve školství obecně. Nejsou obecně stanoveny povinnosti, zodpovědnost a hranice práce AP, kteří tak často neví, kam až mohou zajít. Dále byl zmíněn aspekt, který souvisel do značné míry s pozicí AP v pedagogickém sboru. To vedlo i k jejich pocitu nižšího sebevědomí a nedocenění. AP také vnímali i důležitost dalšího vzdělávání a prohlubování znalostí nabytých v rámci metodického vedení.

ADMINISTRATIVNÍ NÁROČNOST ZAPOJENÍ DO METODICKÉHO VEDENÍ

Nejistotu nebo spíš znechucení vzbuzovaly především administrativní záležitosti spojené se zapojením do projektové aktivity. Jako velmi složité bylo hodnoceno připomínkování metodik pro práci AP, což tvořilo na počátku školního roku významnou část aktivního zapojení AP, avšak nebylo přímou součástí metodického vedení AP.

NEPŘEHLEDNOST WEBOVÉHO ROZHRANÍ DISKUZNÍHO PORTÁLU

AP rovněž uváděli jako problém nepřehlednost informací v rámci webového rozhraní, ale také nedostatek společného (volného) času s krajským metodikem (a dalšími AP). Zároveň by více času mohlo být věnováno individuálním konzultacím bez zdlouhavé domluvy. Přesto tyto aspekty byly hodnoceny jako méně podstatné, celkově jako překonatelné a nesnižující kvalitu metodického vedení jako celku.

6.1.6 MOŽNÝ BUDOUCÍ ROZVOJ METODICKÉHO VEDENÍ

Poslední, pátá, otázka se zaměřovala na změny v metodickém vedení, které by AP přivítali. Důležitým bodem, který byl AP zmiňován, bylo další pokračování setkávání i po uplynutí projektu. AP tak považovali současné nastavení za vhodné a dostačující. Setkání by se mohla konat pravidelně v rámci dané oblasti (kraje, města) pro zvýšení inspirace, sdílení dobré praxe, rad a doporučení. AP by dále také ocenili možnost dalších odborných podpůrných materiálů a vzdělávacích akcí. Tyto materiály a další školení by mohly mít podobu návrhů nových

¹⁸ Viz *Analýza činností a postojů AP v ČR. Výzkumná zpráva. UP Olomouc, 2015.*

didaktických pomůcek, případně novinek v oblasti práce AP. Velmi pozitivně hodnotili AP také existenci metodik, jejichž obsah budou nadále využívat ve své práci. AP také zmiňovali další školení pro AP i pedagogy v oblasti žáků se sociálními znevýhodněním, více pak byla zdůrazňována potřeba podpory spolupráce mezi pedagogem a AP. Část respondentů byla se způsobem metodického vedení v existujícím systému spokojena a zmiňovala tak jenom potřebu rozšířit délku setkávání, tzn., uvítala by další pokračování projektu i v budoucnosti (hlavně s ohledem na setkávání s krajským metodikem / krajskou metodičkou a kolegy).

PROPOJENÍ METODICKÉHO VEDENÍ S KONKRÉTNÍMI PŘÍPADOVÝMI STUDIEMI S VYUŽITÍM SUPERVIZE

Velká část AP také přinesla nové návrhy a nápady pro budoucí metodické vedení. Jejich společnou charakteristikou bylo i propojení metodického vedení (krajského metodika) na konkrétní situace s praktickými ukázkami. Některé návrhy pak směřovaly spíše k mentoringu a vedení supervizí na konkrétních školách. Další body se týkaly možného nahlédnutí do práce jiného AP „... v podobě nabídky náhledu v jiné škole...“. AP tento způsob považovali za výhodný s ohledem na zlepšení své kvalifikace a na zjištění jiných způsobů, kterými lze přistupovat k žákům s obdobnými typy zdravotního postižení.

INTENZIVNĚJŠÍ SPOLUPRÁCE METODIKA S KONKRÉTNÍ ŠKOLOU

AP by si také do budoucna přáli zintenzivnění práce krajského metodika s konkrétní školou. Krajský metodik by fungoval jako jakýsi nadřazený orgán nebo supervizní instituce, které by si mohli AP „... kdykoliv napsat pro radu, (...) probrat své pracovní úspěchy i neúspěchy. (...) poradil/a by zaměstnavateli, jak mě jako pracovníka využít a ne zneužít apod.“ Krajský metodik / krajská metodička by v tomto ohledu působil/a jako jednotící prvek a umožnil/a by AP lépe rozvíjet svoji činnost (např. pomocí zpětné vazby, rozboru modelových situací), což by znamenalo pro AP zvýšení jistoty v jejich práci skrze osobní kontakt. Krajský metodik by také mohl působit přímo na škole a ukazoval by AP, jak fungovat se žákem i učitelem, jak komunikovat s rodiči – tato varianta byla zahrnuta i pod oblast ukázkových hodin AP v praxi. Metodické vedení by se tak stalo do jisté míry zastřešujícím způsobem pro spolupráci mezi různými subjekty – především školou a orgány sociálněprávní ochrany dětí. Za zajímavé můžeme rozhodně považovat požadavek AP o rozšíření metodik i na střední školy, posílení spolupráce se SPC, případně speciálním pedagogem, pomoc s vytvářením konkrétního individuálního vzdělávacího plánu.

Celkově tak AP po první evaluaci podporovali především zintenzivnění kontaktu s krajským metodikem a pokračování setkávání s ostatními AP. Osobní setkávání a řešení praktických otázek/problémů zároveň s pravidelnými náhledy a supervizemi (návštěvami krajského metodika, který by podával zpětnou vazbu) ve své škole považovali AP za aspekt, jenž v jejich současné práci nejvíce chybí a který obecně zlepšuje kvalitu jejich práce. „Určitě bych přivítala návštěvu metodika na naší škole, náhled metodika na práci asistenta pedagoga

a poskytnutí zpětné vazby, ...“. S tímto souvisí i přání některých AP, kteří by přivítali metodika „zvenčí“, nezávislou osobu.

SHRNUTÍ

Obecně bylo metodické vedení v první evaluaci hodnoceno velmi pozitivně. Metodické vedení bylo po první evaluaci hodnoceno prakticky všemi AP jako velký přínos. Zisk velkého množství informací a užitečných návodů byl také jedním z obecně zmiňovaných pozitivních aspektů metodického vedení. Zároveň byla velmi oceňována vstřícnost krajských metodiků, jež se snažili vždy AP konkrétně pomoci. Pro mnohé AP znamenalo metodické vedení také nasměrování v další práci, a tedy i další profesní rozvoj.

6.2 DRUHÁ EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ ZA OBDOBÍ ÚNOR AŽ BŘEZEN 2015

Zjištění z druhého kola evaluace metodického vedení měla zpřesnit a prohloubit data z první vlny evaluace. První otázka druhého evaluačního šetření se tedy zaměřovala na již zmiňovanou oblast konkrétních částí metodického vedení, jež považovali asistenti pedagoga za přínosné.

6.2.1 BENEFITY METODICKÉHO VEDENÍ Z POHLEDU ASISTENTŮ PEDAGOGA

Největší část AP vnímala jako velmi užitečné metodické materiály, které měli AP trvale k dispozici (metodiky) oproti přímému kontaktu s krajským metodikem. Jako prospěšné bylo posuzováno především rozlišení metodik pro různé typy znevýhodnění vzhledem k možné proměnlivosti práce AP. Oceněny byly především konkrétní příklady, které mnoha AP pomohly řešit obtížné situace v jejich třídě. Za velmi podnětnou byla označena *Metodika pro 2. stupeň základních škol*. AP aktivně využívali znalosti nabyté z metodik nejen v rámci individuální práce se žákem, ale i při komunikaci s rodiči, tvorbě individuálního vzdělávacího plánu nebo zlepšení třídního klimatu. Za užitečné byly v rámci metodik označeny techniky pro podporu komunikace mezi žáky.

Stejně jako v předchozí evaluaci oceňovali AP dokument *Standard práce AP*¹⁹, se kterým souvisí i zisk informací o pracovní pozici AP a o chystaných změnách. Dalším opakujícím

¹⁹ Viz *Standard práce asistenta pedagoga, 2015*.

se tématem bylo zlepšení pozice AP v pedagogickém sboru. AP hlavně pociťovali zlepšení spolupráce s pedagogem při přípravě na vyučování.

Jako přínosné byly zmiňovány také možnosti DVPP v rámci projektu. Ukazuje se, že informovaní a vzdělaní asistenti pedagoga dokážou částečně pozitivně ovlivnit podmínky výkonu své profese, ačkoliv ze své pozice nejsou těmi, kdo by měli nastavovat způsob spolupráce s vyučujícími či mohli určovat náplň práce svých smluv.

Důležité je také zjištění, že v určitých případech, kdy nebylo možné zajistit osobní kontakt s metodikem, nacházeli odpovídající řešení pro své profesní problémy v připomínkových metodikách a považovali je za dostačující. Otázkou zůstává, jakým způsobem se asistenti pedagoga běžně dostávají k odborné literatuře a metodickým materiálům, kterých je, zvláště na internetu, velké množství. Jsou tyto materiály povětšinou AP dostupné nebo jim z nějakého důvodu zůstávají uryty? Jisté však je, že mají-li asistenti pedagoga k dispozici kvalitní a vhodný metodický materiál, není osobní kontakt s metodikem vždy nezbytný. Z hlediska efektivity metodického vedení je pro metodika klíčové mít přehled o takových materiálech a zajistit k nim asistentům pedagoga přístup. Mít k dispozici kvalitní metodické materiály je základem první podpůrné sítě metodického vedení.

6.2.2 VLIV METODICKÉHO VEDENÍ NA POCIT NE/JISTOTY A NE/VYJASNĚNOSTI ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

Druhou velkou oblast v rámci první otázky tvořily odpovědi týkající se užitečnosti pozice krajské/ho metodika/metodičky. I tato oblast se opakovala z předchozího evaluačního šetření. Odpovědi pak směřovaly především k možnosti být v kontaktu s krajským metodikem / krajskou metodičkou, kteří se často zaměřovali na konkrétní otázky a problémy, s nimiž se AP setkávají. Tento kontakt (osobní, ale i telefonický či e-mailový) dodával AP pocitu jistoty ve vlastní práci se žákem. „Z metodického vedení mi dozajista pomohly informace od krajského metodika, rozbory metodik a standardů AP. Vždy byl plně k dispozici – pedagogický takt a především ochota.“

Přestože v prvním kole evaluací nebyl diskusní portál AP zmiňován jako aspekt, kterého by AP výrazněji využívali, ve druhém kole evaluací ocenili šíři informací a příspěvků na něm. Ty také často vedly na odkazy na další portály, které byly mnohdy nápomocné při výrobě různých pomůcek pro vyučování.

Stejně jako v předchozím kole evaluací bylo také AP často zmiňováno, jak moc AP profitují ze sdílení praxe s ostatními a z jejich vzájemné komunikace i nad rámec metodického vedení (např. skrze diskusní portál zmiňovaný výše). „Dále je výborné, že to není pouze papírování, ale zkušenosti a rady, které si poskytujeme navzájem. Je to sdílení, které praxe obohatila o zkušenost s individualitami a jedinečností dětí, se kterými pracujeme.“

Počáteční předpoklad, že diskusní portál bude AP využíván minimálně nebo zcela okrajově, z povinnosti, zvláště s ohledem na nízkou počítačovou gramotnost některých

zapojených AP nebo omezený přístup k počítači a internetu, se ukázal jako mylný. Diskuzní portál se posléze stal živým prostorem pro výměnu zkušeností, někteří AP dokonce uvádějí větší jistotu a nárůst četnosti v práci na počítači.

Oceňována byla především přínosnost metodik pro další rozvoj práce AP, seznámení se *Standardem práce AP*, možnosti DVPP, sdílení zkušeností a dobré praxe s dalšími AP a krajským metodikem / krajskou metodičkou.

6.2.3 DOPAD METODICKÉHO VEDENÍ NA PRAXI V ZAPOJENÝCH ŠKOLÁCH

Druhá otázka se stejně jako v prvním kole evaluací zaměřila na změny, které proběhly po metodickém vedení.

ZVÝŠENÍ VLASTNÍ ODBORNOSTI U ASISTENTŮ PEDAGOGA

Pro velké množství AP znamenalo metodické vedení především zvýšení vlastní odbornosti, to také vedlo ke zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání a zjišťování nových informací. „V mé práci jsem získala určitě nový přehled o speciálních poruchách učení a jejich diagnostice, o výběru pomůcek atd. Mám teď větší přehled o tom, co by měl AP splňovat a jak správně pracovat.“ Pro některé AP znamenalo metodické vedení také aplikaci nových metod při práci se žáky (např. zážitkový deník). AP také pociťovali změnu při hledání informací – po metodickém vedení ví, kam se pro další informace mohou obrátit. Pro získání dalších informací byly také oceněny kontakty na další AP z jiných škol.

KOMUNIKACE VE ŠKOLE A POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V PEDAGOGICKÉM SBORU

Velmi velká část změn se týkala vztahů na pracovišti, zlepšení komunikace (s kolegy, vedením), ale i změny vlastního přístupu k práci. Vedení začalo více zapojovat AP do různých aktivit týkajících se dalšího vývoje dítěte, přičemž nápady a připomínky AP jsou „... vyslyšeny, respektovány a také realizovány“. Vedení školy začalo práci AP více oceňovat. Účastníci ověřování často předávali znalosti nabyté v rámci metodického vedení dalším AP působícím na škole, případně byly zavedeny častější porady mezi AP na jednotlivých školách. Ke změně došlo také ve vztahu k pedagogům, protože AP začali přicházet s konkrétními nápady a došlo tak ke konkrétním posunům v práci se žákem. Změny v práci se žákem a zlepšení jeho situace bylo často výsledkem konkrétních opatření, jež AP učinili. Za zajímavé můžeme také hodnotit, že několik AP změnilo díky metodickému vedení svůj pohled na děti se sociálním znevýhodněním. Došlo také k rozvinutí spolupráce a komunikace s rodiči.

V několika odpovědích se také opakovalo, že se situace ve škole příliš nezměnila. Za hlavní příčinu tohoto stavu byl zmiňován nezáměr vedení školy o asistenci / výsledky metodického vedení. AP také zmiňovali, že i přesto se snaží o udržení nadšení z předchozích metodických vedení a dále se snaží rozvíjet svou práci.

PŘÍLIŠ VELKÉ MNOŽSTVÍ INFORMACÍ A POCIT VLASTNÍ NEDOSTATEČNOSTI

Nejistota v rámci metodického vedení (třetí otázka) vznikala na jedné straně z velkého množství informací, které AP během něj získali. Tato nejistota pramenila také z pocitu, že AP nevěděli dostatečné množství informací již během své práce a obavy tak panovaly z vlastní nedostatečnosti. Druhým důvodem nejistoty byla již v předchozí evaluaci zmiňovaná nejistota vlastní práce jako AP (a její sezónnost). AP také považovali zadanou práci za velmi rozsáhlou. Z toho pak pramenila otázka hlavně kolem toho, „... jestli bude můj názor někoho zajímat“. Zpočátku si někteří nevěděli rady při práci v diskusním portálu.

KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY

Další problémy a zdroje nejistoty vycházely do značné míry z individuálních a rozličných situací v jednotlivých školách. Dva AP zmiňovali složitost komunikace s rodiči, kteří na jednu stranu podceňovali důležitost AP pro své dítě, nicméně na druhou stranu však očekávali přehnané výsledky od spolupráce s ním.

6.2.4 MOŽNÝ BUDOUCÍ ROZVOJ METODICKÉHO VEDENÍ

Čtvrtá otázka se týkala dalších podob metodického vedení, jež by AP přivítali. Část AP považovala současnou podobu metodického vedení za plně dostačující a vyhovující. AP měli možnost se kdykoliv na metodika/metodičku obrátit, požádat o radu, případně o schůzku. Někteří respondenti by přivítali možnost kontaktovat metodika-odborníka, který by jim poradil hlavně s prací pro žáky na 2. stupni ZŠ a SŠ.

Další odpovědi byly do velké míry obdobné s odpověďmi z předchozího kola evaluací. AP za velmi užitečné považovali možnost setkání s dalšími AP, na kterých dochází ke sdílení problémů a k výměnám dobré praxe. Obecně AP podporovali pravidelná setkání, která by pokračovala i v budoucnu po ukončení projektu. „Další společná setkání s ostatními AP. Je velmi přínosné, že se můžeme společně setkávat, diskutovat o úskalích práce, ale i pozitivních zkušenostech. Uvítala bych minimálně setkávání 1× za půl roku se všemi zúčastněnými.“ Někteří AP pak uváděli i častější setkávání (např. 5× ročně, tj. rozsah, který nabídl ověřovaný model metodického vedení AP v rámci projektu SPIV). AP by také chtěli rozšířit možnost

navštívit další školení a semináře v rámci DVPP. Seznámení s novinkami a změnami v práci AP by také mohlo probíhat průběžně ve zmiňovaných školeních. Za velmi dobrý také považovali diskusní portál, který by chtěli nadále zachovat. Na portálu by mohly být informace roztríděny na základě jednotlivých druhů zdravotního postižení či jiného znevýhodnění.

Velká skupina AP by také přivítala svého osobního metodika. Díky němu by pro ně vznikla možnost konzultovat kdykoliv, když není k dispozici nikdo jiný a je potřeba řešit problém hned. Krajský metodik / krajská metodička by také měl/a působit jako supervizor či profesní kouč, „... který by monitoroval moji práci, podporoval by mě, zajišťoval supervize.“ I tato odpověď byla přítomna již v předchozím kole evaluací. Potřeba supervizí nebo nějakého jiného způsobu koučování se tedy opakuje. Zároveň by metodik mohl AP navštěvovat na jeho pracovišti pravidelně. To by AP pomohlo získat jiný úhel pohledu na svoji práci se žákem a vylepšovat ji. I tato odpověď se opakovala z předchozího evaluačního šetření a znamená tak především potřebu ze strany AP po dlouhodobém metodickém vedení.

Dle názorů AP by také měla být posílena spolupráce mezi učitelem, asistentem, psychologem a institucemi, které jsou činné jednak při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, jednak při výuce dítěte. Právě pravidelná komunikace je nutným aspektem, který je podle mnohých AP podceňován a AP potom necítí podporu ve své práci. Velmi silně byly vnímány deficity při práci se speciálněpedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Posílena by také měla být podpora v práci s rodinou a komunitou žáka, která je často velmi náročná a podmiňuje úspěch integrace žáka.

V rámci podoby metodického vedení si AP ve shodě s prvním šetřením přáli hlavně zachování současného stavu, který jim vyhovoval, pravidelné schůzky s ostatními AP, stálou pozici krajského metodika / krajské metodičky, na něž/níž je možno kdykoliv se obrátit. AP vnímají deficit v nedostatečné supervizi / profesním koučování, které by mělo být posíleno. Za důležité také považují zefektivnění spolupráce mezi orgány, ale i osobami zapojenými do vzdělávání dítěte.

6.2.5 VLASTNOSTI IDEÁLNÍHO METODIKA PODLE ASISTENTŮ PEDAGOGA

Poslední, pátá, otázka se dotýkala vlastností a charakteristik ideálního metodika/metodičky. Velmi důležitou roli pro AP sehrávají odborné znalosti. Mělo by se jednat o člověka, který má vzdělání v oboru učitelství a znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Zároveň aby tento člověk nebyl pouze teoreticky vzdělán, ale měl i praktické zkušenosti. Znalosti by měl mít nejen ze školy, ale měl by znát i chod pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogického centra, OSPODu. Díky svým znalostem má kompetenci diagnostickou a intervenční, takže umí řešit konkrétní vzniklé problémy AP. Někteří respondenti také zmiňovali důležitost znalostí z oblasti psychologie.

Velkou skupinu také tvořily odpovědi, které za důležité považovaly, aby byl/a metodik/metodička podporou pro AP. Aby poskytoval zpětnou vazbu, vytvářel prostředí bezpečí a důvěry. AP by tak nebyl nechán „napospas“, ale včasně by mohl odhalit možné krizové

momenty, které by následně také mohl efektivně řešit. Jeho empatie by se neměla projevovat pouze vůči AP, ale i vůči dětem. Právě vztah k dětem a schopnost vcítit se do nich společně se znalostí prostředí, z kterého děti pocházejí, umožní jeho efektivní poradenství v různých situacích. Mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi pak figurovala tvořivost, nápaditost, vnímavost, tolerance a vstřícnost. Zároveň by měl být flexibilní, zodpovědný, ochotný a trpělivý. Za důležité považovali AP také zájem metodika/metodičky o práci s ohledem na to, aby jeho/její motivace byla co nejvyšší.

Za další vlastnost nutnou pro práci metodika je schopnost spolupracovat s vedením školy. Pro AP je tato vlastnost důležitá, protože se mnohdy setkávají s odporem ředitelů, respektive s nedoceněním pozice AP. Právě k řešení těchto problémů v praxi by mohl/a přispět metodik/metodička. Tato vlastnost je součástí jeho manažerských dovedností (mezi které patří i komunikativnost, organizovanost, systematičnost) a umění práce s lidmi. Zásadní pro AP je schopnost metodika/metodičky vést kolektiv a vytvářet pozitivní klima na setkáních a poradách, rozvíjet práci jednotlivce a podporovat inovace. Dobré komunikační schopnosti by měly napomoci výstižnému zhodnocení reálné situace a schopnosti spolupracovat s pedagogem.

Celkově tak mají AP na metodika/metodičku velmi vysoké nároky. Musí se jednat o osobu, která je velmi odborně zdatná, takže dokáže velmi dobře řešit různé i problémové situace. Požadovány jsou komunikativní, respektive vyjednávací i manažerské schopnosti a dovednosti, velmi lidský přístup a schopnost podporovat AP v jejich práci, vést kolektiv.

SHRNUTÍ

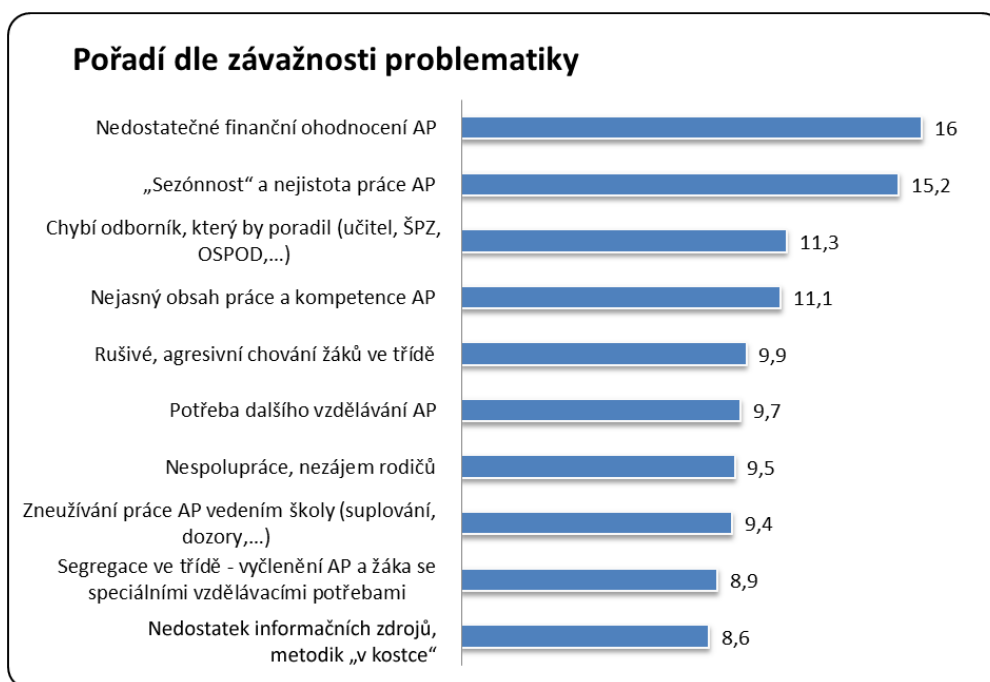
Celkově se odpovědi na otázky, které byly pokládány již v předchozí evaluaci, hodně podobaly. Nová otázka v rámci druhé evaluace (pátá) přinesla výzvy v podobě pozice metodika a jeho vlastností a schopností.

6.3 TŘETÍ EVALUACE METODICKÉHO VEDENÍ ZA OBDOBÍ DUBEN AŽ KVĚTEN 2015

Třetí evaluace metodického vedení AP byla realizována prostřednictvím elektronického formuláře a respondenti jej vyplňovali bez udání identifikačních údajů, anonymně. Z 80 účastníků šetření vyplnilo celkem 75, tj. 94 %.

V rámci první položky se AP vyjadřovali k závažnosti vybraných profesních či demotivačních oblastí, které vzešly ze vstupního měření realizovaného formou ohniskové skupiny s AP. Celkem bylo respondentům k dispozici 19 oblastí, k nimž AP přiřazovali pořadí 1 až 19 dle závažnosti dané problematiky z jejich pohledu. Každé pořadí mohli AP zvolit pouze jedenkrát.

Graf č. 1: Pořadí dle závažnosti problematiky, určené asistenty pedagoga (AP)



Mezi nejčastěji volené problematické oblasti patřilo nízké finanční ohodnocení práce AP, nejistota pracovního místa a fakt, že pokud AP potřebuje nějakou podporu v aktuální škol-
ské praxi, není nikdo kompetentní, kdo by metodické vedení a potřebnou podporu zajistil. V neposlední řadě uváděli AP jako závažný problém nejasný obsah jejich práce a kompetencí.

V tomto komentáři je uveden nástin opatření a změn, které by mohli výše zmiňované oblasti ovlivnit a ošetřit: Lze konstatovat, že k řešení poslední jmenované oblasti by mohl významně napomoci vytvořený *Standard práce AP*,²⁰ který popisuje, jaké by měly být standardní pracovní činnosti a kompetence AP a za jakých podmínek (víceúrovňové dělení dle pracovních činností AP, jeho odpovědnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu i finančního ohodnocení). Zajištění odborníka, který by napomohl AP, respektive týmu pracovníků podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu v dané třídě, by bylo možné zajistit navýšením pracovních úvazků školních speciálních pedagogů či psychologů i pracovníků ŠPZ a reorganizací obsahu jejich práce. Nejzávažnější a demotivující oblasti pro AP (nedostatečné finanční ohodnocení a nejistotu práce) lze řešit jedině systémovými změnami ve financování AP.

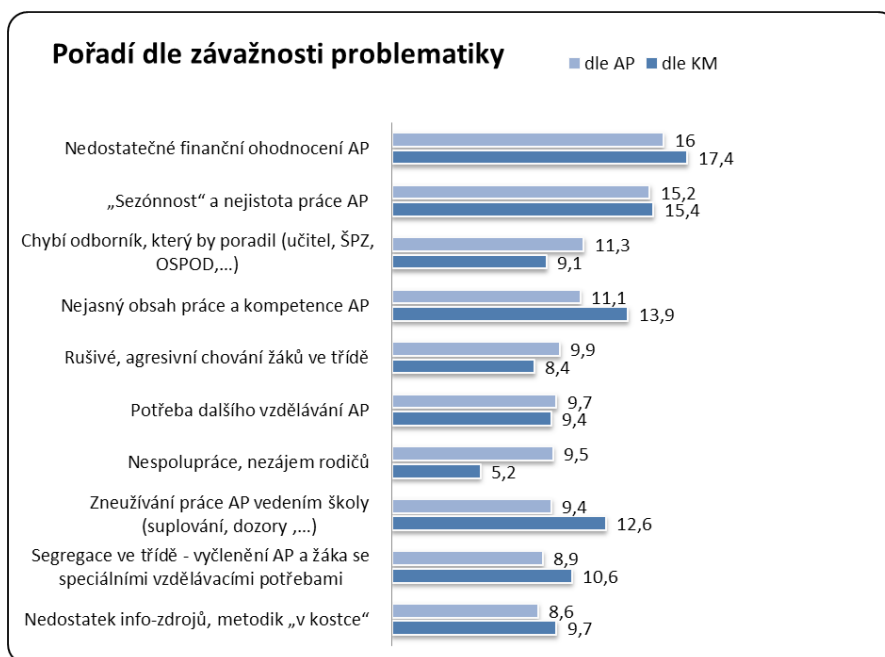
Celkově však lze konstatovat, že žádná z nabízených oblastí nebyla AP jednotně označena jako nejméně problematická, což demonstruje velikou šíři obtíží, které AP v praxi zažívají a vysoké nároky na obsah metodického vedení a potřebné podpory.

Závěrem je možno okomentovat fenomén umístěný na poslední příčce z celkových devatenácti možností, a to je narušená hranice mezi AP a jejich žákem. Dané téma souvisí se schopností udržet si profesní hranice, jelikož při práci s dětmi mohou vznikat velmi těsné citové vazby a jejich zvládnutí není vždy snadné. Tento fakt může avizovat, že AP nevnímají riziko narušení profesních hranic a za stávající úrovně nesystémového metodického vedení AP snad ani nemají možnost tuto problematiku reflektovat. Bez adekvátního metodického

²⁰ Viz *Standard práce asistenta pedagoga*, 2015, s. 18

vedení vlastně není šance takové situace „diagnostikovat“ a následně ošetřit. Systémově nastavené metodické vedení by v tomto ohledu mohlo být nápomocné.

Graf č. 2: Porovnání pořadí dle závažnosti problematiky určené asistenty pedagoga (AP) a krajskými metodiky (KM)



V porovnání s pořadím, které volili sami krajsí metodici, dle zkušeností získaných v rámci poskytování metodického vedení v průběhu realizace projektové aktivity, se nejvíce odlišovalo pořadí u následujících oblastí:

PROBLEMATIKA SPOLUPRÁCE S RODIČI ŽÁKŮ

Nejvíce rozdílný byl názor na problematiku spolupráce s rodiči žáků, což může vypovídat o tom, nakolik je tato oblast pro pracovníka na pozici AP významná a „problematická“ oproti vnímání osobně „nezapojeného“ odborníka. Toto zjištění koresponduje se skutečností, že uvedená problematika byla v rámci metodických porad vedena jako třetí nejčastější téma (viz tabulka č. 23). Za zásadní faktor ovlivňující toto pořadí je však považováno rozdělení AP na ty, kteří pracují, dle aktuálně platného rozdělení, s cílovou skupinou žáků se sociálním znevýhodněním a na AP pracující s žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním. U první jmenované skupiny je spolupráce s rodiči žáků hodnocena jako cca o 4 stupně závažnější oproti volbě pořadí ve druhé skupině. Odraz dané skutečnosti je možné spatřit také ve zjištění, že téma spolupráce, respektive nespoupráce a nezáměr rodičů řešila v rámci metodických porad první jmenovaná skupina třikrát častěji než skupina druhá.

ZNEUŽÍVÁNÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VEDENÍM ŠKOLY

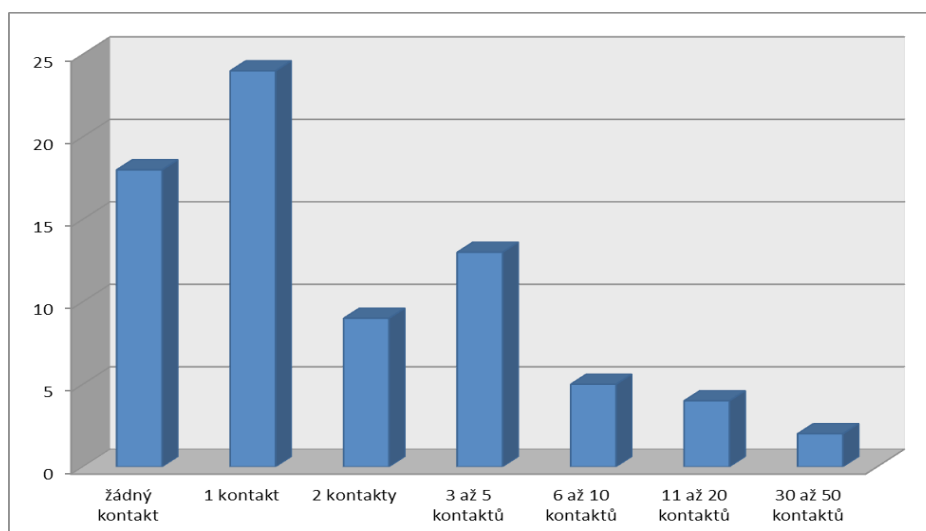
Dále se jedná o zneužívání práce AP vedením školy (např. suplování, dozory, ...). Tuto oblast považovali za mnohem více problematickou právě krajší metodici, což může být taktéž zapříčiněno pohledem zvenčí a větším náhledem na to, z které úrovně řízení by bylo možné tuto oblast ovlivnit. Oproti tomu AP mohou považovat za více ohrožující než zneužívání vedením školy práci vztaženou přímo k žákům.

NEJASNÁ NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

Stejně tak tomu může být i u poslední významně se odlišující oblasti, a tou je nejasný obsah práce a kompetence AP, který taktéž metodici hodnotí jako více závažný nedostatek ve školské praxi než AP.

Další dvě položky byly zaměřeny na zjištění frekvence kontaktů s pracovníky, kteří poskytují AP metodické vedení mimo rámec působení projektu SPIV, a to externí vedení z pozice školských poradenských zařízení (SPC a PPP) i interní v rámci školy.

Graf k tabulce č. 11: Počet kontaktů AP s pracovníkem SPC nebo PPP za jeden školní rok

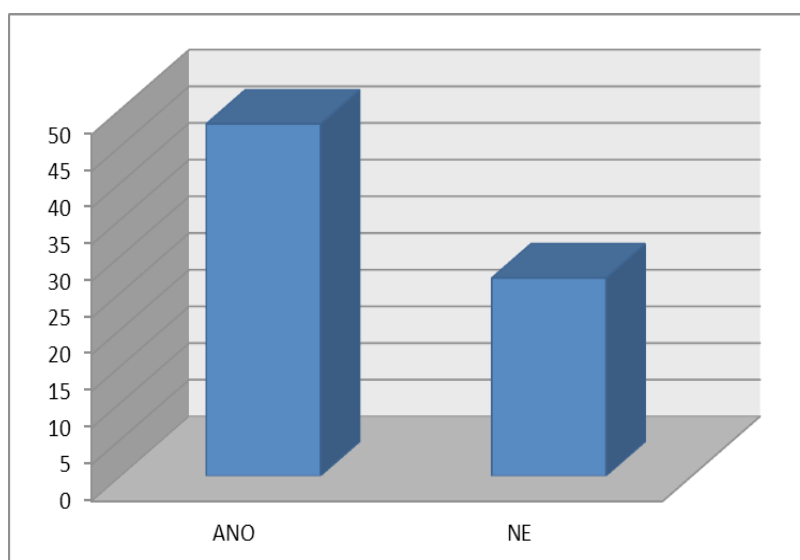


Tabulka č. 11: Počet kontaktů AP s pracovníkem SPC nebo PPP za jeden školní rok

	počet voleb	% z celku (75)
žádný kontakt	18	24
1 kontakt	24	32
2 kontakty	9	12
3 až 5 kontaktů	13	17
6 až 10 kontaktů	5	7
11 až 20 kontaktů	4	5
30 až 50 kontaktů	2	3

Z výše uvedené tabulky je patrné, že nejčastěji se AP kontaktuje s pracovníky ŠPZ za jeden školní rok právě jedenkrát. Je otázkou, zda lze v tomto případě uvažovat o určité formě metodického vedení AP. Na pováženou však je druhá nejčastější volba, a to že 24 % AP se s pracovníkem ŠPZ vůbec neseťká, a tudíž žádnou externí podporu nemůže mít. Oproti tomu v šesti případech uvedli AP, že byli s pracovníky ŠPZ v kontaktu jedenáctkrát i vícekrát za rok. Jelikož třetí kolo evaluace probíhalo anonymně, nebylo možné zjistit, ve kterém místě ČR takový model funguje. Toto zjištění by však bylo vhodné dále sledovat a ověřit.

Graf k tabulce č. 12: Odpovědi AP na otázku, zda v jejich škole pracuje školní speciální pedagog nebo psycholog



Tabulka č. 12: Odpovědi AP na otázku, zda v jejich škole pracuje školní speciální pedagog nebo psycholog

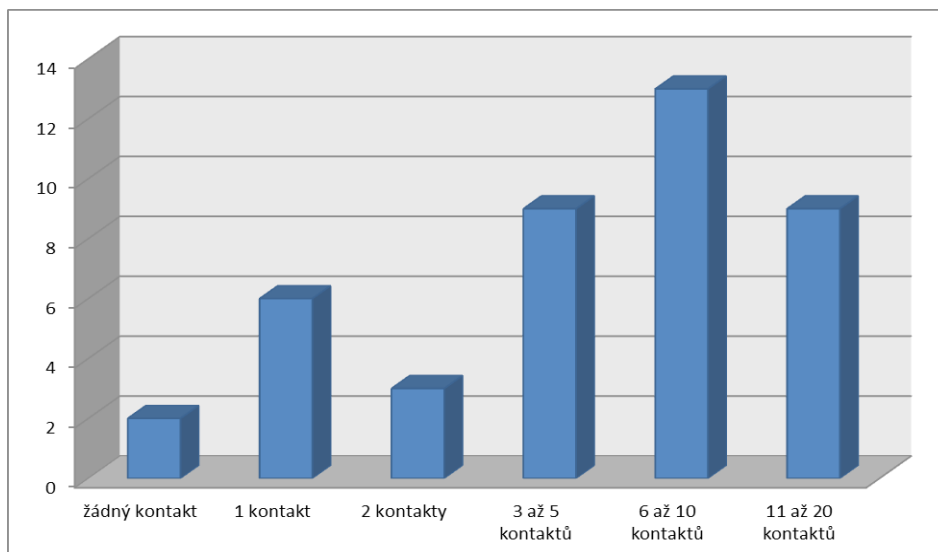
	počet voleb	% z celku (75)
ANO	48	64
NE	27	36

V rámci další otázky bylo zjištěno, že 48 AP, tj. 64 %, působí ve škole, kde pracuje školní speciální pedagog nebo školní psycholog, což považujeme za vysoké procento. Je otázkou, zda se do projektové aktivity nezapojili především AP, kteří již určitou podporu měli, ať už od vedení školy či pracovníka ŠPP. Je možné, že zapojení AP, kteří mají ve škole nevyhovující pracovní podmínky, zapojení do ověřovací skupiny vedení školy nepodpořilo s cílem „neventilovat“ dané postavení AP v jejich škole. Toto tvrzení je možné doložit ojedinělými stížnostmi AP, kteří o zapojení měli zájem, avšak vedení školy konstatovalo, že již nyní jsou natolik vytíženi, že další aktivity již vykonávat nemohou. Blíže však četnost těchto případů nebyla sledována. Na základě zjištění v následující tab. č. 13 však můžeme konstatovat, že téměř 23 % AP z ověřovací skupiny, na jejichž škole nepůsobí školní speciální pedagog nebo psycholog, s pracovníkem SPC nebo PPP bylo ve školním roce v kontaktu jedenkrát či vůbec. I zde lze tedy konstatovat, že zapojení AP podpořili ředitelé, kteří mají zájem o podporu AP působících v jejich škole.

Tabulka č. 13: Počet kontaktů AP, na jejichž škole nepůsobí školní speciální pedagog nebo psycholog s pracovníkem SPC nebo PPP za jeden školní rok

	počet voleb	% z celku (75)
žádný kontakt	7	9,3
1 kontakt	10	13,3
2 kontakty	4	5,3
3 až 5 kontaktů	5	6,7
6 až 10 kontaktů	1	1,3

Graf k tabulce č. 14: Odpovědi AP na otázku, zda v jejich škole pracuje školní speciální pedagog nebo psycholog



Tabulka č. 14: Počet kontaktů AP se školním speciálním pedagogem nebo psychologem za jeden školní rok

	počet voleb	% z celku (75)
žádný kontakt	2	4
1 kontakt	6	13
2 kontakty	3	6
3 až 5 kontaktů	9	19
6 až 10 kontaktů	13	27
11 až 20 kontaktů	9	19
30 až 50 kontaktů	4	8
100 kontaktů	1	2
220 kontaktů	1	2

Tentokrát lze z tabulky vyčíst, že v případě, kdy ve škole působí školní speciální pedagog nebo školní psycholog, je AP s těmito pracovníky nejčastěji v kontaktu šestkrát až desetkrát za jeden školní rok. Stejně často, a to v 19 %, se AP setká se školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem třikrát až pětkrát nebo v rozmezí 11 až 20 kontaktů za jeden školní rok.

V rámci třetí vlny evaluací metodického vedení byly mimo jiné evaluovány dvě otevřené otázky. První se týkala přínosu krajského metodika / krajské metodičky pro metodické vedení za celé období. Druhá pak směřovala k tomu, jakou podobou metodického vedení či podobou by AP v praxi ještě potřebovali.

6.3.1 PŘÍNOS KRAJSKÉHO METODIKA PRO METODICKÉ VEDENÍ

Celé evaluační šetření probíhalo v rámci tří skupin:

- v první skupině byli vyhodnocováni čtyři metodici s praxí ve školském poradenském zařízení (ve speciálněpedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně);
- ve druhé pak dva metodici s praxí školního speciálního pedagoga, supervizora a s lektorskými zkušenostmi v oblasti speciální pedagogiky;
- ve skupině třetí pak dva metodici s praxí speciálního pedagoga ve škole.

Následující text je strukturován s ohledem na jednotlivé skupiny a jejich odpovědi na výše zmiňované otázky.

PRVNÍ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ V ŠPZ

První skupina AP velice oceňovala už jenom samotnou možnost konzultace. Právě vyjádření konkrétních problémů a možnost obrátit se kdykoliv s žádostí o pomoc byla AP oceňována na krajské metodičce nejvíce. Druhým velmi oceňovaným faktem byla možnost konzultací přímo ve škole, kdy mohl krajský metodik vidět dítě a adekvátně AP poradit.

AP také oceňovali formu komunikace s metodikem, kdy dle potřeby fungovala e-mailová komunikace, případně i telefonní kontakt. Výborně bylo taky hodnoceno, že metodik v případě nutnosti přijel do školy a řešil s AP problematiku konkrétní situace. Neformálnost způsobů komunikace s metodikem byla také velmi pozitivně vnímána. Doporučení metodika při řešení okamžitých problémů a využití jeho zkušeností bylo pro skupinu rozhodně přínosem. Dalším pozitivním aspektem metodika, který byl AP vyzdvihován, byly jeho vlastnosti. Jako přínosný byl oceňován jeho energický přístup, nápomocnost, vstřícnost a ochota. Všechny tyto vlastnosti se projevovaly také v rámci připravenosti na setkání, která byla vedena dobře.

Materiály vytvořené v projektu byly pro mnoho AP také užitečné, dále AP oceňovali zprostředkování informací o dalších kurzech, literatuře a materiálech – nejen v tištěné podobě, ale i v podobě webových stránek, které se věnovaly problematice vzdělávání žáků s určitým typem znevýhodnění nebo zdravotního postižení. V tomto rámci byli AP dále odkázáni na odbornou literaturu, případně na další odborníky. Za velmi důležité považovali AP podporu jejich profesního postavení. Uvědomili si díky tomu svá práva a povinnosti. Metodička byla také ochotna vždy poradit, jak postupovat, a dodala tím více jistoty AP v jejich práci.

Celkově byla pro AP také velmi důležitá možnost sdílet problémy a nejasnosti mezi sebou. Získali tak přehled o tom, jak se pracuje AP jinde, jakým způsobem pracují se svými žáky a jaké mají zkušenosti. Přestože si uvědomovali, že každý žák je jiný, byl pro ně důležitý i jen „... pocit, že někdo má taky podobné starosti. Toto by vyřešila do budoucna supervize asistentů.“

DRUHÁ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA / SUPERVIZORA

Druhá skupina AP v první otázce oceňovala stejně jako předcházející skupina možnost konzultací. „Bylo fajn mít se na koho obrátit, s kým se poradit.“ „Vždy, když jsem potřebovala s čímkoli pomoci, společně jsme to s KM vyřešily.“ Obecně byl/a metodik/metodička hodnocen/a jako velmi vstřícný/á a velmi nápomocný/á.

Rovněž i formy komunikace, které mohly nabývat různých podob (e-mail, telefonní kontakt, osobní kontakt), byly AP oceňovány jako velmi nápomocné. Konkrétní návštěvy metodika přímo na škole a snaha řešit problémy AP přímo v jejich práci byly také velmi užitečné.

Stejně jako v předchozím případě zmiňovali AP jako podstatné zprostředkování informací o dalších kurzech, literatuře a materiálech. Výsadní postavení pak jako obvykle získala možnost sdílet zkušenosti s ostatními AP a diskutovat o aktuálních otázkách.

TŘETÍ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ŠKOLE / V RÁMCI ŠPP?

I třetí skupina AP zmiňovala obdobné aspekty při popisu přínosu metodického vedení za celé období. Nejčastěji byla zmiňována možnost konzultace: „Poprvé je tu někdo, kdo se zajímal o mé potřeby a pomáhal mi hledat nové podněty, způsoby zlepšení mé práce.“ To mnohým AP pomohlo jako motivace pro další seberozvoj. Konzultace obecně, ale i přímo ve škole s řešením konkrétních situací znamenala pro AP velkou pomoc a byla pro ně přínosná.

Pro AP byla také velmi důležitá podpora metodika v jejich práci – například pomoc při vyjasnění kompetencí, práv a povinností v rámci standardů práce AP. Za velmi důležitou byla také považována možnost diskutovat svoje zkušenosti s ostatními AP – jednak skrze diskusní portál, jednak skrze osobní setkání v rámci metodického vedení.

Opakovaně se také objevovaly odpovědi týkající se vstřícnosti, ochoty, rychlosti a věcného řešení jakékoli situace či problému, se kterým se AP setkali. Zároveň jako velmi pozitivní byla oceňována komunikace mezi AP a metodikem, která probíhala v rámci různých kanálů. Stejně jako v předchozích případech byly oceňovány informace o dalších kurzech, literatuře a materiálech.

6.3.2 MOŽNÝ BUDOUCÍ ROZVOJ METODICKÉHO VEDENÍ

PRVNÍ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ ZE ŠPZ

V druhé otázce navrhovali AP, jaké způsoby metodického vedení či podpory by AP v praxi kromě existujících způsobů potřebovali. Mezi zmiňovanými se objevila možnost podpory přímo ve škole, protože některé věci je potřeba řešit aktuálně a okamžitě, nikoliv s odstupem například týdne. Dále by metodik přímo škole mohl pomoci k větší informovanosti všech pedagogů o práci AP a podpořil by tak vzájemnou součinnost. Metodik by také působil jako nezávislá síla, která je důležitá v případech vznikajících sporů v práci s dítětem.

Jako důležitá byla také zmiňována možnost setkávání s ostatními AP v případě potřeby a možnost s nimi probírat obtížné situace. V tomto případě se jednalo především o pokračování původních setkávání v metodickém vedení, které AP hodnotili jako jednu z nejpřínosnějších částí metodického vedení. Pravidelná metodická setkání a konzultace by mohly nadále obecně vést ke zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu a práce AP. V akutních případech by existovala také možnost pozvat metodika přímo do školy nebo s ním nějakým způsobem konzultovat konkrétní situaci a její řešení. Často byla také zmiňována potřeba po způsobu supervize, mentoringu nebo jiného koučování od člověka, který má rozsáhlou praxi s dětmi a dokáže efektivně řešit problémy.

Další odpovědi byly podobné jako v předchozím kole evaluačního šetření. AP podporovali rozšíření možnosti dalšího vzdělávání, posílení spolupráce a komunikace s PPP, SPC a dalšími zainteresovanými orgány. Pro mnohé bylo také nastavení metodického vedení v současné podobě dostačující tak, jak bylo v projektu. Pro mnoho AP byl konec projektu smutným, protože o užitečnosti pozice metodika/metodičky nikdo z AP nepochyboval.

DRUHÁ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA / SUPERVIZORA

Druhá skupina by stejně jako v předchozím případě uvítala podporu přímo ve škole, aby mohl metodik konkrétnímu AP pomoci v krizové situaci či mu poradit se způsoby, jakými by měl nastavit výuku. Jako druhá, rovněž velmi důležitá možnost, byla zmiňována možnost konzultace situací, to znamená, že není nutné mít v konkrétní škole metodika, ale je dobré mít osobu, na kterou se lze v případě nutnosti obrátit.

Opakující se odpovědí byl také vznik webového portálu pro AP, který by umožnil i vzájemnou komunikaci mezi AP a umožnil také naleznout řešení pro problematické situace. Posílena by také měla být spolupráce a komunikace se SPC, PPP a dalšími orgány. I v této skupině se objevily hlasy, které tvrdily, že současné nastavení projektu bylo plně dostačující a velmi vhodné by bylo především jeho pokračování.

TŘETÍ SKUPINA: HODNOCENÍ METODIKŮ S PRAXÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE / V RÁMCI ŠPP?

V druhé otázce pak AP zmiňovali konkrétní opatření, jež by v metodickém vedení ještě potřebovali. I tyto odpovědi se do značné míry překrývaly s výše zmiňovaným. Především se jednalo o podporu metodika přímo ve škole, případně alespoň pravidelná metodická setkání s metodikem a pravidelná setkávání s ostatními AP. Ty by sloužily k výměně zkušeností, rad a hlavně informací. Opakovaně také AP podporovali webový portál pro AP, hlavně se jednalo o zachování diskusního portálu, který umožňuje uchování spojení s ostatními kolegy a který je vhodným nástrojem pro konzultaci případných problémů (a jejich možných řešení). Někteří AP považovali aktuální nastavení dostačující a podporovali tak hlavně prodloužení projektu. Velmi užitečné by bylo poskytnutí informací o dalších kurzech, literatuře a materiálech.

SHRNUTÍ

Celkově je tedy možné říci, že odpovědi všech tří skupin v rámci jednotlivých otázek se do značné míry podobaly. AP oceňovali především možnost využití konzultací přímo ve škole, možnost přímého kontaktu s metodikem v rámci metodických porad a spolupráce s dalšími AP. Za velmi důležité také AP považovali, že je metodik podporoval v jejich práci a informoval je o jejich právech a povinnostech.

I v rámci inovací se jednotlivé body opakovaly. AP by přivítali podporu metodika přímo ve škole, další pokračování setkávání s ostatními AP a další nabídky možností vzdělávání, materiály a informace. Webový portál pro AP by měl pokračovat a za velmi důležité považovali AP pokračování diskusního portálu, který umožňuje řešení problematických bodů a těžkých situací.

Závěrem lze říci, že evaluace ve třech sledovaných skupinách, rozdělených dle profesních zkušeností krajských metodiků, nezobrazuje výrazné rozdíly, z čehož usuzujeme, že efektivita působení metodika není dána primárně jeho působením v dané instituci, nýbrž jeho osobností, vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi oceňovanými AP v předchozím textu.

Nestandardně v této části uvádíme i zjištění, které vyplynulo z frekvenční analýzy dat z obsahu metodického vedení (viz kapitola 8.1.2), a to že v rámci tří sledovaných skupin nebyly výrazné rozdíly ve formě práce s tématy AP. Naprostá většina procentuálního zastoupení daných forem se u jednotlivých skupin překrývala s výsledným rozložením (viz tabulka č. 24). Jediný výraznější rozdíl byl zaznamenán u třetího modelu, a to v rámci metodického vedení poskytovaného metodiky s praxí speciálního pedagoga ve škole. V této skupině byl pouze jedenkrát uplatněn výklad, oproti druhým dvěma skupinám, kteří jej využili desetkrát až třináctkrát. Z toho lze usuzovat, že metodik v pozici speciálního pedagoga ve škole může v menší míře uplatňovat zobecňující poznatky.

Prostřednictvím poslední zjišťující otázky v rámci třetí evaluace se respondenti vyjádřili k ověřovanému diskusnímu portálu pro AP, zda by v budoucnu chtěli diskusní portál

využívat. 61 účastníků šetření, tj. 81 % odpovídajících, uvedlo, že by diskusní portál v budoucnu rádi využívali (částečně viz též kapitola 7.1.1).

6.4 SHRNUTÍ VÝSTUPŮ Z DÍLČÍCH EVALUACÍ METODICKÉHO VEDENÍ AP

Závěry z dílčích evaluací metodického vedení AP se překrývají s výstupy z ohniskových skupin (ad triangulace). Nadto je možné doplnit několik zjištění z výše uvedených evaluací, která se v těchto závěrech nevyskytovala a neměla by být opomenuta. Jedná se o:

- přínos dokumentu *Standard práce AP*, který nabízí pomoc při vyjasnění kompetencí, konkrétních činností, práv a povinností AP;
- potřebu DVPP;
- možnost nahlédnout na práci jiného AP.

V této části lze uvést i konkrétní změny týkající se práce AP na základě poskytovaného metodického vedení:

- zvýšení vlastní odbornosti, což vedlo i ke zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání a zjišťování nových informací;
- změny vztahů na pracovišti, zlepšení komunikace (s kolegy, vedením);
- vedení školy začalo práci AP více oceňovat;
- AP získali povědomí o tom, kde hledat další odbornou pomoc;
- AP se stali „přenašeči“ nových poznatků a zkušeností pro kolegy;
- konkrétní posuny v práci se žákem;
- rozvinutí spolupráce a komunikace s rodiči.

Z výčtu požadovaných charakteristik pro pozici metodika uvádíme ty nejžádanější. Metodik má být:

- pro AP podpůrný;
- empatický vůči AP i vůči dětem;
- komunikativní a schopný spolupracovat s vedením školy;
- schopný vést kolektiv a vytvářet pozitivní klima na setkáních a poradách;
- schopný vést supervizi či působit jako profesní kouč.

Na tomto místě lze též poznamenat, že nebyly zjištěny výraznější rozdíly v metodickém vedení poskytovaném metodiky s různými profesními zkušenostmi. Jediná odlišnost může spočívat v tom, že metodik v pozici speciálního pedagoga ve škole bude v menší míře uplatňovat zobecňující poznatky oproti metodikům s praxí ve školském poradenském zařízení a metodiků s praxí školního speciálního pedagoga, supervizora a s lektorskými zkušenostmi v oblasti speciální pedagogiky.



EVALUACE DISKUSNÍHO PORTÁLU

Pro ověřovací skupiny asistentů pedagoga bylo v rámci intranetu na webových stránkách projektu k dispozici osm samostatných diskusních sekcí, každá z nich pro desetičlennou uzavřenou skupinu AP a jejich krajského metodika. Vstup do diskusního portálu byl možný pouze po zadání přihlašovacích údajů. Diskusní portál sloužil asistentům pedagoga v průběhu školního roku 2014/2015 pro vzájemnou domluvu, sdílení zkušeností a společné diskuse. V tomto prostředí měl každý asistent možnost nahlédnout na vložené příspěvky (archiv celé diskuse), tematicky členěné do rubrik, a tyto příspěvky řetězově komentovat. Zároveň mohl vkládat příspěvky nové, případně své příspěvky upravovat. Asistenti pedagoga byli vždy informováni o vložení nového příspěvku či komentáře prostřednictvím mailu.

Evaluace diskusního portálu pro AP, nazývaný též intranet pro AP, probíhala v průběhu měsíce ledna 2015. Respondenti vyplňovali dotazník, který byl sestaven ze sedmi položek. Z uvedených sedmi položek byly:

- 2 (č. 1 a 2) polostrukturované – výběrové a byla zde zavedena kategorie „jiná odpověď“;
- 2 nestrukturované (konkrétně č. 3 a 4);
- 1 ordinální (č. 5);
- 2 strukturované (konkrétně č. 6 a 7).

7.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ K DISKUSNÍMU PORTÁLU

7.1.1 VYUŽITÍ DISKUSNÍHO PORTÁLU

První položka v dotazníku zjišťovala výčet oblastí, ve kterých již AP diskusní portál využili, a výčet předpokládaných oblastí, které je možné/vhodné v rámci diskusního portálu řešit. Další položky zjišťovali, co by AP ve fungování diskusního portálu změnili a co jim případně brání v jeho využívání. V této souvislosti byly doplněny i dotazy na možnosti asistentů pedagoga využívat PC a internet a způsob nejčastější formy kontaktu s krajskými metodiky. Jedna z položek zjišťovala podněty AP pro využití diskusního portálu v praxi po ukončení projektu.

Tabulka č. 15: Oblasti, ve kterých AP diskuzní portál využili (četnost využití)

	počet voleb	% z celku (80)
domluva organizačních záležitostí (termíny setkání, termíny plnění úkolů, ...)	65	81
domluva s krajským metodikem	46	58
sdělení svých profesních zkušeností ostatním členům týmu:		
• pozitivních (inspirace pro kolegy)	43	54
• negativních (sdílení s kolegy)	30	38
získání inspirace ze zkušeností kolegů	34	43
získání nápadů na řešení mé konkrétní náročné situace	23	29
poznání potíží, se kterými se setkávají kolegové v praxi	29	36
sdělení potíží (metodikovi), které potřebuji řešit	34	43
výměna názorů	43	54
získávání informací (zkušenosti s didaktickými a kompenzačními pomůckami, informace z oblasti legislativy, možnosti dalšího vzdělávání, doporučená literatura, zajímavé akce)	25	31

Na tuto tabulku je odkazováno a komentář uveden v kapitole 8.2 Frekvenční analýza dat z diskuzního portálu pro AP.

Tabulka č. 16: Oblasti, které je dle AP možné/vhodné řešit v rámci diskuzního portálu

	počet voleb	% z celku (80)
domluva organizačních záležitostí (termíny setkání, termíny plnění úkolů, ...)	44	55
domluva s krajským metodikem, konkrétně:	39	49
sdělení svých profesních zkušeností ostatním členům týmu:		
• pozitivních (inspirace pro kolegy)	51	64
• negativních (sdílení s kolegy)	44	55
získání inspirace ze zkušeností kolegů	53	66
získání nápadů na řešení mé konkrétní náročné situace	49	61
poznání potíží, se kterými se setkávají kolegové v praxi	54	68
sdělení potíží (metodikovi), které potřebuji řešit	38	48
výměna názorů	48	60
získávání informací:		
• z oblasti legislativy	51	64
• možnosti dalšího vzdělávání	55	69
• doporučená literatura	47	59
• zajímavé akce	53	66
• zkušenosti s didaktickými a komp. pomůckami	49	61

Z porovnání tabulek č. 15 a 16 vyplývá, že v určité míře AP ve všech jmenovaných oblastech diskuzní portál využili a zároveň tyto oblasti považují za vhodný obsah diskuzního portálu. Velmi vysoké procento AP uvedlo využití diskuzního portálu pro domluvu organizačních záležitostí (81 %) a domluvu s krajským metodikem (58 %). Jednalo se tedy o oblast koordinačně-organizační, vztahující se přímo k projektové aktivitě – ověřování metodického vedení AP. V druhé tabulce určující oblasti vhodné k řešení v rámci diskuzního portálu již frekvence voleb AP převyšují jiná témata. Preference v tabulce č. 16 poukazují na fakt, že nejvíce žádoucí jsou na diskuzním portále informace o možnostech dalšího vzdělávání a možnost poznání obtíží, se kterými se setkávají kolegové v praxi.

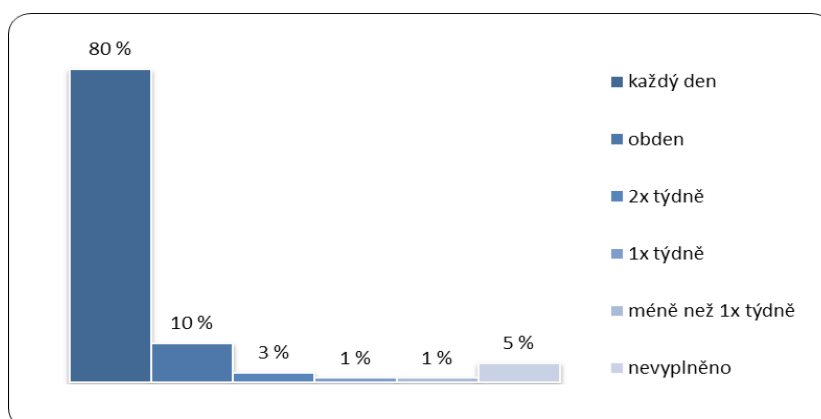
Obsah tabulky č. 16 jmenuje (a kvantifikuje) oblasti, které je dle AP možné/vhodné řešit v rámci diskuzního portálu. V rámci dotazníkového šetření shrnuli AP nápady na možné budoucí využití diskuzního portálu (po ukončení projektu SPIV) také v rámci otevřené otázky. Pro asistenty pedagoga znamenal diskuzní portál možnost být v kontaktu s ostatními AP. Do budoucna by ocenili rozšíření i na všechny zainteresované AP. Portál by měl sloužit jako prostor pro sdílení nápadů a zkušeností. AP jej považují za svoje „útočiště“, kde se mohou navzájem inspirovat. Obsahově by se měl portál věnovat také informacím o změnách ve školské legislativě, nabídkách práce, grantů, odkazům na zajímavou odbornou literaturu, zajímavé vzdělávací i jiné akce, školení a kurzy DVPP. Měl by obsahovat odkazy na užitečné materiály a informace o didaktických pomůckách. Portál by se měl stát platformou, na které budou zajímavé příspěvky z praxe.

Výše uvedená zjištění korespondují s daty uvedenými v tabulce č. 16. V tomto ohledu se tedy jejich pohled na diskuzní portál shodoval se současným nastavením (viz porovnání tabulek č. 15 a 16), AP však očekávali nové informace a větší aktivitu. Poslední jmenované může být ovlivněno obavou AP ze zveřejnění příspěvků (viz tabulka č. 20).

Jedním z podnětů AP byl návrh na propojení diskuzního portálu se sociálními sítěmi (Facebook) a jeho intenzivnější medializace.

7.1.2 PŘÍSTUP K PC A K INTERNETOVÉMU PŘIPOJENÍ

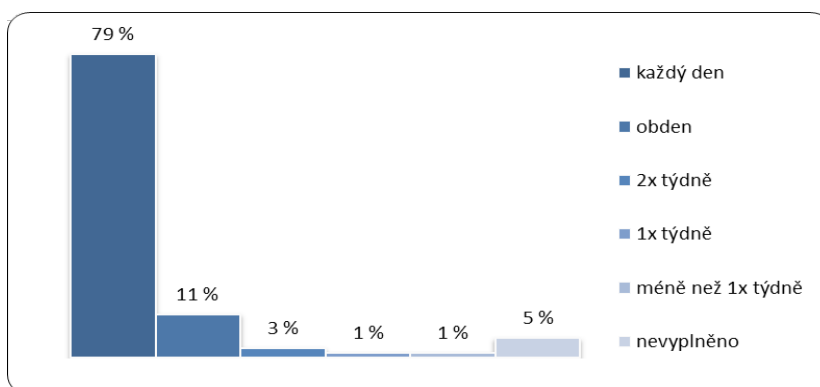
Graf k tabulce č. 17: Přístup AP k PC – obvykle



Tabulka č. 17: Přístup AP k PC – obvykle

	počet voleb	% z celku (80)
každý den	64	80
obden	8	10
2x týdně	2	3
1x týdně	1	1
méně než 1x týdně	1	1
nevyplněno	4	5

Graf k tabulce č. 18: Přístup AP k internetu – obvykle



Tabulka č. 18: Přístup AP k internetu – obvykle

	počet voleb	% z celku (80)
každý den	63	79
obden	9	11
2x týdně	2	3
1x týdně	1	1
méně než 1x týdně	1	1
nevyplněno	4	5

Dále bylo zjištěno, že 80 % AP má přístup k PC a obdobně početná skupina (s rozdílem jedné volby) k internetu každý den. 10 % AP má tuto možnost obden. Toto zjištění je důležité pro modelaci budoucích možných forem metodického vedení AP.

7.1.3 PREFEROVANÁ FORMA KONTAKTU S KRAJSKÝM METODIKEM

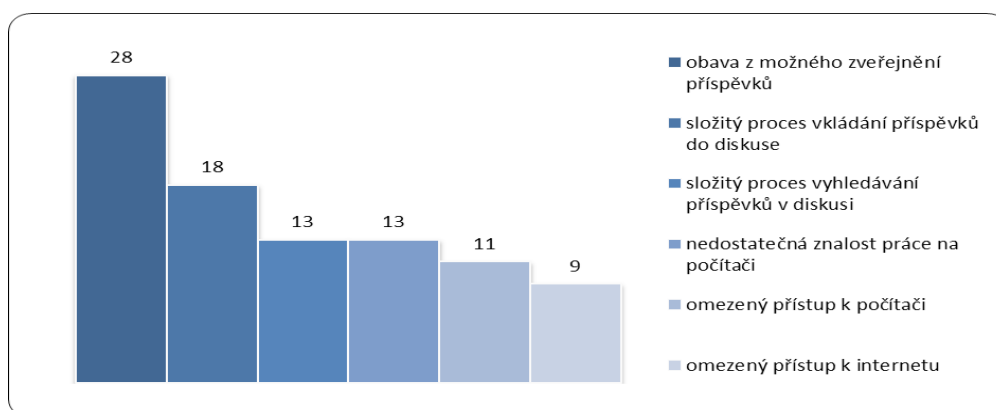
Tabulka č. 19: Forma kontaktu AP s krajským metodikem – pořadí dle frekvence

1.	mailová korespondence
2.	telefonické konzultace
3.	diskuzní portál
4.	osobní kontakt
5.	SMS zprávy

Evaluační diskuzního portálu proběhla v lednu 2015, tedy v polovině trvání projektové aktivity. V tuto dobu bylo AP i krajskými metodiky opakovaně komentováno, že pro vzájemnou domluvu využívají ve vysoké míře mailovou korespondenci a telefonické konzultace, což koresponduje s pořadím v tabulce č. 19. Evaluační techniky realizované v květnu 2015 – II. kolo ohniskových skupin a třetí evaluační formou elektronického evaluačního dotazníku (viz kapitoly 5.5.1 a 5.3) již zřetelně poukazují na preference diskuzního portálu a potřebu AP nadále využívat obdobné formy podpory.

7.1.4 PŘEKÁŽKY VE VYUŽÍVÁNÍ DISKUZNÍHO PORTÁLU

Graf k tabulce č. 20: Co AP brání ve využívání diskuzního portálu



Tabulka č. 20: Co AP brání ve využívání diskuzního portálu

	počet voleb	% z celku (80)
Obava z možného zveřejnění příspěvků	22	28
Složitý proces vkládání příspěvků do diskuse	14	18
Složitý proces vyhledávání příspěvků v diskusi	10	13
Nedostatečná znalost práce na počítači	10	13
Omezený přístup k počítači	9	11
Omezený přístup k internetu	7	9

Ve využívání diskuzního portálu asistentům pedagoga nejvíce brání obava ze zveřejnění příspěvků. Data v tabulce č. 20 zároveň potvrzují zjištění v kapitole 7.1.2, která popisuje možnosti přístupu AP k PC a k internetu. Tyto výsledky nepotvrzují původní očekávání metodiků, že AP nebudou mít možnost pravidelné elektronické komunikace.

7.2 MODELY INTERAKCÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA NA DISKUSNÍM PORTÁLU

V rámci metodického vedení se ukázala celá řada interakcí mezi asistenty v diskusním portálu pro AP (viz tabulka č. 21).

7.2.1 POSLOUPNOST INTERAKCÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA NA DISKUSNÍM PORTÁLU

Interakce většinou probíhala v posloupnosti:

- otevření tématu;
- sdílení tématu;
- řetězení sdílení;
- aktivizace přenosu zkušeností;
- řetězení přenosu zkušeností a aplikace řešení problému do praxe;
- pasivní sdílení a přenos zkušeností;
- zapojení krajského metodika;
- náhled a doporučení krajského metodika.

Tabulka č. 21: Modely interakcí v diskuzním portálu pro AP

Otevření tématu	Asistent přináší téma k diskuzi.	„Přátelé, posílám odkaz na zajímavý pořad Českého rozhlasu, který se týká aktuálního tématu. Shovívavá výchova končí špatně. Děti, kterým rodiče nevymezili hranice, mají problémy se sebeovládáním. Chybí jim motivace, disciplína a odpovědnost.“ CELÝ ČLÁNEK ZDE: http://www.rozhlas.cz/pardubice/radioporadna/_zprava/tolerantni-vychova-nici-detem-hodnoty-jsou-nezvladatelne-zle-a-niceho-si-nevazi-1464809
Sdílení	Dochází k výměně zkušeností mezi asistenty, popisují vlastní zkušenosti z praxe.	„Ahoj všem, myslím si, že naše společnost ještě není připravená na tolik svobody a vzhledem ke vzorům (idolům), ke kterým dnešní mládež vzhlíží a nechává se jimi ovlivňovat a to i negativně, nevede to k ničemu dobrému. Stačí se podívat na 2. stupni na děti ve třídě, za hvězdy jsou vždy největší lumpové, jsou nejvíc slyšet a každý se s nimi chce přátelit. Pokud jsi slušný a nedej bože inteligentní a dobře se učíš, jsi terčem posměchu a téměř vyčleněn z kolektivu, zvlášť pokud nejsi moderně oblečený štíhlý a hezký na pohled. Můžeme se pokusit začlenit tolerantní výchovu, ale určitě s omezením. Děti chtějí, abychom je brali jako rovnocenné partnery (jako dospělé), ale sami nejsou schopny převzít zodpovědnost za své činy a rozhodnutí. Tak to je při pondělkůvše, přeji všem hezký vstup do nového pracovního týdne. Slunce v duši a pevné nervy.“
Řetězení sdílení	Přidávají se další asistenti a vyjadřují se k tématu.	„Ahoj všem, každý rozumný rodič ví, že děti potřebují určité mantinely, co mohou a co už ne. Že se nevyplatí příliš velká tolerance. Bohužel tomu tak není. Dnešní uspěchaná doba klade na všechny velký tlak a stres. Rodiče nemají tolik času na své děti, a proto se jim to snaží vynahradiť jinak – drahými dárky, značkovým oblečením a podobně. Škola ani mimoškolní aktivity nenahradí správnou rodičovskou výchovu dětí. To mohou jen sami rodiče. A to, jak své děti vychovávají a jaké hodnoty jim vštěpují, se jim jednou vrátí.“
Aktivizace přenosu zkušeností	Asistent vysílá téma a dotaz na jeho řešení.	„Ahoj všem, ráda bych se dozvěděla, jak to máte s mimoškolními aktivitami vy. Jestli si můžete za hodiny navíc vybrat náhradní volno, nebo vám je proplatí. A také by mě zajímalo, jestli se akcí musíte zúčastňovat povinně. Děkuji a přeji hezký den.“
Přenos zkušeností	Asistenti si poskytují rady a doporučení, jak postupovat a problémem řešit.	Rizikové chování dětí a jeho právní dopady Mohlo by se vám hodit: http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/19/3944/Rizikove-chovani-deti-a-jeho-pravni-dopady-Prirucka-ucitele
Řetězení přenosu zkušeností a aplikace řešení problému do praxe	Přidávají se další asistenti a na základě přenesených zkušeností se pokoušejí navrhnout řešení ve své škole.	„Ahoj, nedávno jsem byla svědkem agrese ze strany žáka, který je medikovaný (má problémy se záchvaty vzteku a násilí). Doslova chytl pod krk spolužačku, ostatní žáci jen přihlíželi a čekali, až přijde jejich vyučující. Chlapec nereagoval, nekomunikoval, nechtěl pustit spolužačku, mně se nedařilo je od sebe odtrhnout až po příchodu učitele a násilném odtržení se dal trochu uklidnit. Nevím o žádném krizovém plánu u nás ve škole, nicméně teď se pokusím zjistit od třídního učitele, jak tyto situace řeší a co na toho chlapce platí, případně jestli se mají tyto záchvaty hlásit, případně zaznamenávat a komu. Byla to nepříjemná, ale důležitá zkušenost, zvlášť když jsem se dozvěděla, že tento chlapec už vyfackoval i učitelku. Hezký den a pevné nervy všem.“

Pasivní sdílení a přenos zkušeností	Asistent si pročítá diskusní portál a nezapojuje se (není aktivní). Sledování portálu považuje za přínosné.	„Diskusní okénko na netu je úžasné místo pro sdílení zkušeností, práce AP je opravdu hodně pestrá a každý k ní přistupuje tak trochu po svém a zanechává v ní svou stopu, svůj odraz. Ráda se pročítám těmi řádky, získávám nové nápady a vychytávky od lidí, kteří mají daleko více zkušeností a jiné překážky, se kterými se musí poprat.“ (Získáno z individuálního metodického vedení při řešení tématu Hodnocení přínosu projektu pro práci AP.)
Zapojení krajského metodika	Metodik poskytuje neformální zpětnou vazbu ke sdílenému tématu.	K problémovému chování a jeho řešení: „Je důležité mít ve škole všechny postupy dostatečně popsány a přiblíženy rodičům. Školní vzdělávací program má být dokument veřejně dostupný a určitě v něm je i prostor pro to, jak škola řeší problémové chování. Často s vámi diskutuji nad důležitostí prevence problémového chování a vracíme se k metodikám s tímto tématem. Najdete právě v těchto metodikách něco, co by vás inspirovalo pro vaši práci? Znáám vaše úskalí AP cokoli nového prosazovat. V projektu máme ale prostor pro diskusi nad novými postupy. Stačí pouze žáka odvést? Jak jinak s tímto pracovat? Máme nad čím přemýšlet.“
Náhled a doporučení krajského metodika	Metodik poskytuje odbornou radu a doporučení k řešenému tématu, tipy na odkazy a odbornou literaturu.	Témata z intranetu se staly zadáním pro individuální nebo skupinové metodické vedení.

7.3 KOMENTÁŘ KRAJSKÉ METODIČKY K VÝZNAMU A FUNKOVÁNÍ DISKUSNÍHO PORTÁLU

V následující části je uveden komentář krajské metodičky k významu a fungování diskusního portálu pro AP.

SEZNÁMENÍ S DISKUSNÍM PORTÁLEM

Zpočátku jsme AP seznamovali, jak se připojit na intranet pomocí přihlašovacích údajů a jak v systému diskusního portálu (intranetu) pracovat. Nevěděli jsme, jestli AP bude mít přístup na počítač a internet a předpokládali jsme, že to může být u některých AP problém. AP, kteří potřebovali, dostávali průvodcovské rady po telefonu i po mailu. Stávalo se, že někteří AP měli opakované problémy s přihlášením.

ZAJIŠTĚNÍ ANONYMITY

Na začátku, když se AP uměli přihlásit a obsluhovat intranet, narazili jsme na další problém. AP měli předsudky ke společnému sdílení skrze intranet. Důvodem strachu komunikovat na intranetu byla obava, že se informace dostanou k ředitelům škol a oni tak riskují ztrátu svého zaměstnání, protože nebyli ke škole loajální. To také naznačovalo, že AP mají celou řadu svých trápení, nejistot a nespokojeností na svém pracovišti.

DISKUZNÍ PORTÁL JAKO PLATFORMA PRO SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

Původně jsme předpokládali, že intranet použijeme také jako platformu pro organizaci a plánování práce a metodického vedení. To se ukázalo jako neefektivní. Jako metodička jsem neměla jistotu, že zadaným úkolům AP rozumí. K zajišťování organizace práce lépe sloužila telefonická a mailová komunikace a především individuální a skupinové porady.

Po celou dobu trvání projektu jsme se zaměřovali na sdílení zkušeností z praxe a následné metodické vedení. Tomu ale předcházela intenzivní aktivizace AP, aby na intranet pravidelně chodili a sami zakládali příspěvky či na ně reagovali. Vysvětlovala jsem AP, že nás zajímají jejich zkušenosti z praxe. Původně jsem na příspěvky reagovala, ale to způsobilo, že se AP přestali k tématu už vyjadřovat s tím, že dostali jakýsi návod či postup. Bylo výhodnější AP povzbuzovat ve sdílení a přenosu zkušeností na intranetu bez zásahu metodika a témata řešit v rámci individuálního metodického vedení.

RIZIKO SPOJENÉ S VYUŽÍVÁNÍM DISKUZNÍHO PORTÁLU

Jistým rizikem metodického vedení v rámci intranetu je přenos jednoho doporučení na jiné pedagogické situace, čímž může dojít k bagatelizování či paušalizování problémů. Ideální je závažnější otázky řešit v souvislostech na půdě školy, nejlépe v rámci širšího týmu (učitel – AP – metodik).

MOŽNOSTI A PŘÍNOSY DISKUZNÍHO PORTÁLU

Na intranetu jsou užitečné odkazy na poradnu (možnost být anonymní) a na samostatnou stránku s metodickými materiály (prostor pro samostudium). Ukázalo se, že metodické vedení na intranetu přináší AP inspiraci a motivaci pro jejich pedagogickou činnost i postavení ve třídě či škole. V neposlední řadě díky intranetu dochází u AP ke zvyšování jejich sebevědomí a posilování profesních kompetencí.

7.3.1 NEJČASTĚJI OBJEVOVANÁ TÉMATA V DISKUZNÍ SEKCI

1) Řešení problémového chování žáka (68 komentářů)

Téma se vyskytovalo v každém měsíci od září 2014 do května 2015 (mimo prosinec 2014). Jedná se o téma s největším počtem komentářů.

„Ahojte, zrovna dnes se stalo, že náš žák 9. třídy v hodině HV hodil po učitelce židli. Víte, jak se to vyřešilo...nijak. Náš výchovný poradce si ho vytáhl z hodiny a strašně mu tam vykládal, že se tak nemůže chovat. Dobré neéé. Tak teda nevím, asi si necháme nadávat, házet po sobě židle atd.“

„Když jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga, opravdu jsem netušila, co vše mne může potkat. Dnes v průběhu vyučování mne a posléze i třídní učitelku velmi vulgárně verbálně i fyzicky napadl žák při svém záchvatu agresivity. Bylo to velmi zlé a pořád se z toho vzpomínám a o situaci přemýšlím. Mám pohmožděnou ruku, byla jsem zkopána a poplivána. Jde o chlapce s poruchou chování, o kterém jsem se již v dřívějších příspěvcích zmiňovala. V průběhu roku došlo k několika záchvatům, ten dnešní byl však nejhorší. Kladu si nyní tyto otázky: Co vše musíme my asistenti vydržet?...atd.“

2) Negativní zkušenost s osobností učitele (22 komentářů)

„Ahoj všem, také jsem poznala pár vynikajících učitelů, na které nezapomenu a kteří mi dali hodně do života. Bohužel těch průměrných a horších, kteří k této profesi neměli vlohly nebo ho neměli v srdíčku, bylo víc.“

„Učitelé neumí s dětmi komunikovat. Třídní učitelé jsou natolik vytížení, že je vlastně neznají...neví o nich nic...Když někdo trochu vybočí...je to špatně...neměli bychom se bát toho, že se chovají jinak než podle představy učitele...“

3) Účast AP na mimoškolních aktivitách školy (14 komentářů)

„Ahoj, já mám takovou zkušenost, že odmítnout účast ve ŠVP nelze. Někaké osobní nebo zdravotní problémy naši ředitelku nezajímají. Když o něčem rozhodne, tak se o tom nediskutuje, je to zbytečné.“

„Ahoj já už jezdím do školy v přírodě již 5 rokem...a u nás je to na tom, zda chci odjet nebo ne. Účast na škole v přírodě je dobrovolná...a tudíž lze jej odmítnout...ale pak záleží na tom, jak se bude chovat ředitel školy k tobě.“

4) Nedostatečné finanční ohodnocení (11 komentářů)

„Chtěla bych se zeptat všech, kteří tady jsou, zda ví od svého ředitele, zda na něj přišli peníze. Zatím jsem zjistila já, co se týká naší školy a asistentů a ještě tři další na Ostravě, že opět kraj poslal jenom část peněz, a to vlastně do září a zbytek že nechce zafinancovat. V tom je problém, protože si myslím, že ředitelé, i když náš ředitel byl v celku v pohodě a minulý týden jel s několika řediteli do Prahy na jednání přímo s ministrem ohledně financování asistenta, ale bohužel nejsou peníze. Tak se tedy chci zeptat, jak to řeší vaši ředitelé nebo zda se dá něco dělat tady s tím, aby nebyl člověk v nervech, zda jsou peníze nebo ne.“

Podle diskuze jsem pochopila tady, že asi většina z vás ani neví, zda jsou na něj peníze nebo ne, takže se o to nezajímá, taky mě dost zaráží, že vlastně, jak jsem zjistila, že z EU chodí na asistenty dost peněz na kraje, a to jak na odměny, tak na osobní ohodnocení a když jsem mluvila nyní ze zástupcem, který přijel na naši školu ohledně romských dětí a bavili jsme se o asistentech, tak koukal, jak to, že nás platí tak málo, když tady jsou posílány tak velké částky, poté jsme až zjistili, že ano, EU posílá peníze na kraje a ti by je měli rozdělovat, ale ouha, nic se neděje, platy jsou nastaveny tak, že školy dostanou pouze 90 procent na asistenta a nebo ani to ne a zbytek musí dofinancovat škola. Tak se chci zeptat vás, jak to máte s informovaností, zda vám ředitel oznámí, že jsou na vás peníze nebo ne, je vám jedno, zda máte smlouvu na dobu určitou nebo neurčitou. Protože právě nyní nedostali ředitelé peníze na asistenty a dostali jen část na platy, a to do září. Tak se chci zeptat, zda to vůbec víte a jestli vám ředitel tvrdí, že to tak není, tak vám musím úspěšně sdělit, že lže, jelikož opravdu minulé úterý se to řešilo v Praze a týden před tím taky, kdy tam byli ředitelé přizvaní. Tak jen, zda by jste mohli tady mi napsat, jak to máte, protože to mě zajímá.“

Diskuzní portál by měl sloužit k diskuzi, jak už naznačuje samotný název, a měl by v sobě zahrnovat jakousi možnost svobodného sdílení a přenosu zkušeností mezi AP bez zásahu odborné veřejnosti. V rámci projektové aktivity bylo asistenty pedagoga poukázáno na význam zajištění anonymity diskutujících, tj. nutnost vytvořit diskuzní skupiny s uzavřeným přístupem pouze pro AP. Mnohdy sdílení stačí k získání nadhledu a podpoře duševního zdraví AP. Dá se říct, že navrhovaný model intranetu by sloužil jako svépomocná skupina pro AP.

Potřebnost intranetu se prokázala a samotní AP navrhují, aby byl rozšířen pro všechny AP v ČR:

„Přátelé, pro Vás, kteří máte facebookové profily: našla jsem na FB uzavřenou skupinu ASISTENT PEDAGOGA a stala se členem. Mimo jiné mají na stránkách odkaz na metodiky, jež jsme připomínkovali. Myslím si, že je to dobrá možnost, jak zůstat v kontaktu po skončení projektu a čerpat a sdílet zkušenosti i s dalšími asistenty.“

7.4 SHRNUÍ VÝSTUPŮ Z EVALUACE DISKUZNÍHO PORTÁLU

Závěrem je možné konstatovat, že naprostá většina AP je přesvědčena, že diskusní portál by měl fungovat i po skončení projektu a měli by do něj mít přístup všichni AP – aby se vytvořila „tradice“ portálu a AP měli možnost ho opravdu využívat. Mezi vítaná témata patří: informace o možnostech dalšího vzdělávání; obtíže, se kterými se setkávají AP v praxi; zkušenosti kolegů (pro inspiraci); informace z oblasti legislativy a o zajímavých akcích.

Změny, které by se měly udát na diskusním portálu pro AP, zahrnovaly například anonymní vstup do portálu. Další AP požadovali zjednodušení vkládání a mazání příspěvků.

Zároveň by celkový vzhled stránky měl být strukturovanější, aby se v něm jednodušeji vyhledávalo, např. řazení příspěvků dle tématu jednotlivých diskusí. AP navrhovali vytvoření samostatné složky pro soubory s náměty a pracovními listy pro práci se žáky.

Zároveň však bylo zjištěno, že AP ve využívání diskuzního portálu významně brání obava ze zveřejnění příspěvků. Většina AP podporovala větší otevřenost a rozšíření možností, někteří AP však zmiňovali důležitost větší diskrétnosti a nutnost důvěry. Předpokládáme, že především sdílení potíží a náročných situací považují AP za rizikové a jejich sdílení by mohlo významně ohrozit jejich pozici ve škole. Dle zjištění z šetření mezi 1733 asistenty pedagoga má 80 % AP se zaměstnavatelem smlouvu na dobu určitou.²¹

V květnu 2015 v rámci závěrečné fáze evaluace metodického vedení (viz kapitola 6.3) byla do dotazníku vložena jedna dichotomická položka, v níž se AP vyjadřovali, zda by v budoucnu chtěli diskuzní portál pro AP využívat. 61 účastníků šetření, tj. 81 % odpovídajících, uvedlo, že by diskuzní portál v budoucnu rádi využívali.

²¹ *Analýza činností a postojů AP v ČR. Výzkumná zpráva. UP Olomouc, 2015.*



ANALÝZA DAT Z OBSAHU METODICKÉHO VEDENÍ

Pro zpracování frekvenční analýzy témat, která asistenti pedagoga považují za velmi závažná a v praxi neošetřená, stejně jako v rámci evaluace metodického vedení (viz graf č. 1), bylo využito výstupů z úvodního měření prostřednictvím ohniskových skupin.

Kvantitativní data získaná ze zápisů z metodických porad a z diskuzního portálu pro AP jsou v této části analýzy prezentovány jako četnosti řešených témat AP a forem práce s tématy AP, které krajsí metodici použili, ve formě tabulkového zpracování a grafů.

8.1 FREKVENČNÍ ANALÝZA DAT ZE ZÁPISŮ Z METODICKÝCH PORAD

Z každé metodické porady krajského metodika s asistentem pedagoga byl pořizován zápis, který byl posléze trvale k nahlédnutí AP v rámci příslušné rubriky diskuzního portálu. AP tak měli možnost na témata setkání dále reagovat a hlouběji je prozkoumávat v komentářích.

Tabulka č. 22: Četnost metodických porad AP s krajskými metodiky

Skupiny AP	počet skupinových porad	počet individuálních porad	počet porad celkem
AP pracující převážně s žáky se ZP a ZZN			
Středočeský	4	3	7
Ústecký	5	0	5
Olomoucký	4	3	7
Moravskoslezský	4	5	9
AP pracující převážně s žáky se SZN			
Středočeský	4	3	7
Ústecký	3	9	12
Olomoucký	5	3	8
Moravskoslezský	8	16	24
Celkem	37	42	79

8.1.1 ČETNOST TÉMAT AP ŘEŠENÝCH V RÁMCI METODICKÝCH PORAD

Je zřejmé, že níže uváděné oddělení jednotlivých témat je cílené pro kvantitativní zpracování a dochází k určitému zkreslení, neboť jednotlivá témata se mohou vzájemně prolínat a doplňovat.

Tabulka č. 23: Četnost témat AP řešených v rámci metodických porad

	četnost	v %
Systémové podmínky / nastavení		
Nejasný obsah práce a kompetence AP	28	8,6
Nedostatečné finanční ohodnocení	26	8,0
"Sezónnost práce" a nejistota práce	23	7,1
Potřeba dalšího vzdělávání AP v oblasti	23	7,1
Přetíženost (nespolupráce) – ŠPZ, OSPOD...	17	5,2
Nedostatek informačních zdrojů, metodik „v kostce“	17	5,2
Zneužívání práce AP vedením školy	16	4,9
Zneužívání práce AP učitelem	11	3,4
Absence pomůcek	8	2,5
Jiné	31	9,6
Celkem – Systémové podmínky / nastavení	200	61,7
Profesní podmínky výkonu práce AP		
Nespolupráce, nezáměr rodičů	25	7,7
Nespolupráce učitelů	19	5,9
Neznalost učitelů o potřebách AP, fenoménu zdravotního postižení	17	5,2
Nespolupráce vedení školy	12	3,7
Segregace ve třídě	9	2,8
Narušená hranice mezi AP a žákem/y	8	2,5
Nadřazenost učitelů	8	2,5
Jiné	14	4,3
Celkem – Profesní podmínky výkonu práce AP	112	34,6
Profesní schopnosti pedagogů		
Přechod žáků z 1. na 2. stupeň	7	2,2
Přetěžování žáků učivem	5	1,5
Celkem – Profesní schopnosti pedagogů	12	3,7
Celkem – Témata AP řešená v rámci metodických porad	Σ 324	100,0

NEJČASTĚJI ŘEŠENÁ TÉMATA

Mezi nejčastěji řešenými tématy se převážně objevují pojmy spojené s nastavenými systémovými podmínkami zřizování a fungování pozice AP na školách.

Pracovněprávní podmínky jsou dlouhodobě neutěšené, především nejasný obsah práce a kompetence AP, nedostatečné finanční ohodnocení, sezónnost práce a z ní plynoucí nejistota. S nejasně vymezenými kompetencemi a náplní práce asistentů pedagoga se pojí také témata zneužívání práce AP vedením školy a učitelem. V takovém případě hovoříme o zodpovědnosti a kompetencích vedení školy, které dokáže účinně nastavit podmínky spolupráce pedagogů s asistenty pedagoga. Vedení školy je garantem kvality pracovních podmínek a profesních vztahů.

Zmiňovaný pracovní poměr na dobu určitou, tedy sezónnost práce, může ovlivňovat naplnění další velmi často zmiňované potřeby, a sice dalšího vzdělávání. Investovat prostředky školy do zaměstnanců, jejichž trvalá přítomnost na škole není zaručena či podporována, nemusí být ani pro vedení školy, ani pro asistenty pedagoga motivující a výhodné.

Přístup nejen k informacím, ale také k metodickým a dalším zdrojům podpory, jakou jsou například pomůcky, na jejichž absenci asistenti také často poukazují, nebo přetíženost (nespolupráce) ŠPZ či OSPOD poukazují na nedostatky, které je nutné řešit na úrovni systémových změn. Zcela zásadně ovlivňují fungování profese asistenta pedagoga, navíc jde o základní podmínky nezbytné pro zajištění kvality vzdělávacího procesu, které by měl garantovat stát.

SPOLUPRÁCE A VZTAHY MEZI KLÍČOVÝMI AKTÉRY VZDĚLÁVÁNÍ

Společným jmenovatelem druhé skupiny nejčastěji zmiňovaných témat je chybějící spolupráce, respektive nefungující vztahy související s jasně definovanými kompetencemi klíčových aktérů vzdělávání, kterými jsou v tomto případě rodiče, učitelé a asistenti pedagoga a vedení školy. Pro asistenty pedagoga je velmi náročné ze své pozice významně měnit kvalitu nastavených vztahů ve škole a formy spolupráce. Ty utváří a nastavuje vedení školy a realizují je pedagogové.

Řešená témata s metodiky o neznalosti potřeb asistentů ze strany učitelů nebo pocity o nadřazenosti učitelů opět poukazují na problémy v komunikaci a ve vztazích školy, hovoří spíše o nutnosti podpořit vedení škol v managementu vedení týmů a rozvoji měkkých dovedností. To jsou témata, která spadají do kompetencí vedoucích pracovníků škol a pedagogů.

Narušená hranice mezi AP a jejich žákem je také téma, které souvisí se schopností udržet profesní hranice, jelikož při práci s dětmi mohou vznikat velmi těsné citové vazby a jejich zvládnání není vždy snadné. Metodické vedení by v tomto ohledu mohlo být nápomocné. Zajímavé a dokreslující bylo zjištění, že asistenti zapojení do ověřování označili tento fenomén jako nejméně závažný (viz kapitola 6.3). Tento fakt může avizovat, že AP nevnímají riziko narušení profesních hranic a za stávající úrovně nesystémového metodického vedení AP snad ani nemají možnost tuto problematiku reflektovat. Bez adekvátního metodického vedení vlastně není šance takové situace diagnostikovat a následně ošetřit.

Vedle nespolupráce s učiteli a vedením školy stojí téma nespolupracující rodič, které je poněkud odlišné v tom, že na rozdíl od pedagogů, kteří jsou v roli profesionálů, jsou rodiče spíše klienty školy a jako s takovými by s nimi mělo být nakládáno. Je však zcela evidentní,

že umění dorozumět se s rodiči, vybudovat důvěru a přivést je k větší spolupráci se školou je aktuální a důležité téma.

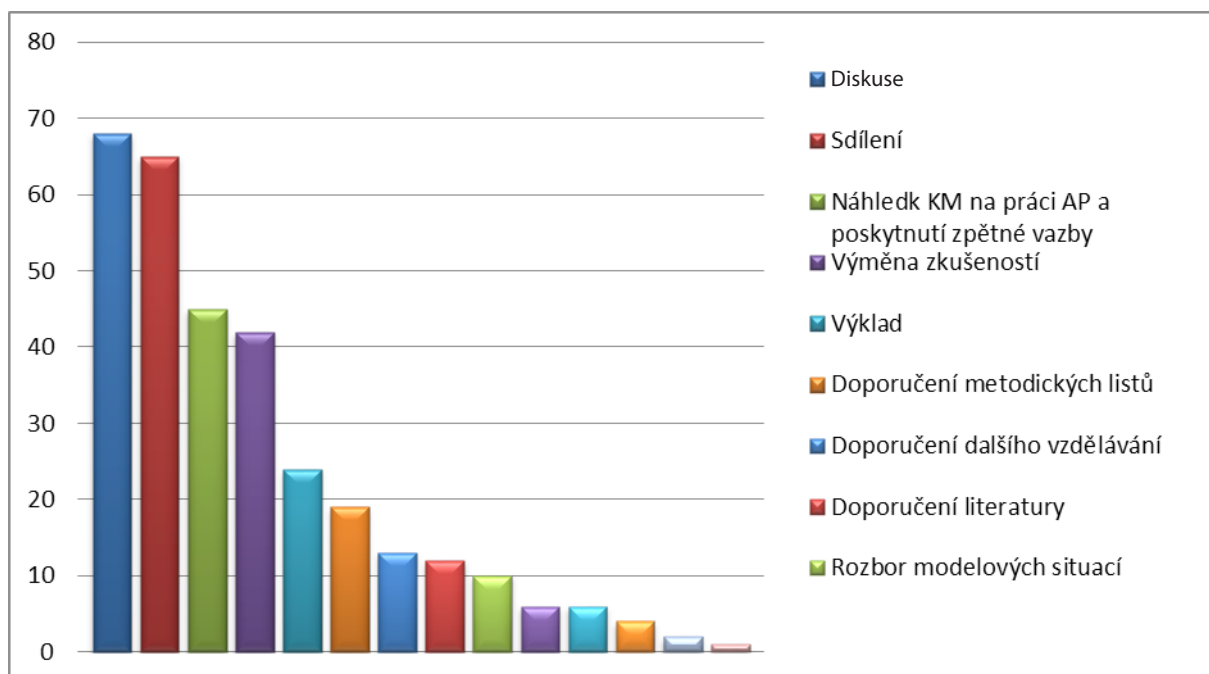
POTŘEBY ŽÁKŮ

Poslední skupinu témat, která byla řešena v rámci metodického vedení, spojují profesní schopnosti pedagogů umět přizpůsobit učivo možnostem žáků, tedy nepřetěžovat žáky, a problematika přechodu žáků z prvního stupně na druhý. V tomto případě bývá náročné jak pro žáka, tak pro asistenty vyrovnat se změnami, které souvisí s častými přesuny po školách a měnícím se počtem vyučujících ve třídě. Opět může být pro AP velmi obtížné měnit zavedená pravidla a vztahy k žákům, se kterými pracují. Poslední zmiňovaná témata může značně ovlivnit přítomnost metodika na úrovni školy, který podmínky školy dobře zná a může pomoci ovlivnit nastavené formy spolupráce mezi pedagogickými pracovníky školy, stejně tak jako pomáhat řešit profesní otázky bezprostředně, na místě a dlouhodobě.

Ve výsledku je tedy možné konstatovat, že v rámci metodických porad výrazně převažovala témata zaměřená na systémové podmínky zřizování a fungování pozice AP na školách, což predikuje nezbytnost systémových změn v této oblasti.

8.1.2 ČETNOST FOREM PRÁCE S TÉMATEM AP

Graf k tabulce č. 24: Četnost forem práce s tématem AP



Tabulka č. 24: Četnost forem práce s tématem AP

	četnost	v %
Diskuse	68	21,5
Sdílení	65	20,5
Náhled metodika na práci AP a poskytnutí zpětné vazby	45	14,2
Výměna zkušeností	42	13,2
Výklad	24	7,6
Doporučení metodických listů	19	6,0
Doporučení dalšího vzdělávání	13	4,1
Doporučení literatury	12	3,8
Rozbor modelových situací	10	3,2

DISKUSE A SDÍLENÍ (VÝMĚNA ZKUŠENOSTÍ)

Nejčastěji uplatňovaná forma práce s tématy AP v rámci metodických porad, která vychází ze zápisů krajských metodiků, byla diskuse a sdílení. Velmi blízko k nim má také v pořadí čtvrtá nejčastěji uváděná forma metodického vedení, a sice výměna zkušeností. V obecné rovině bývá výměna zkušeností společně s diskuzí přirozenou součástí každého sdílení. Celkově potřeba sdílet své profesní zkušenosti opakovaně silně zaznívá, kdykoliv jsou asistenti pedagoga osloveni s otázkou, co jim pomáhá se profesně posouvat. Již jen samotné zjištění, že i ostatní kolegové řeší podobné záležitosti, může usnadnit zvládat nelehké situace. Pocit, že nezůstáváte osamoceni v situacích, se kterými si nevíte rady nebo které vás trápí, pomáhá nalézat pocit větší jistoty. Stejně tak inspirace od kolegů a předávání ověřených zkušeností a postupů může být velmi inspirující a obohacující. Role metodika je v takovém případě spíše průvodcovská, moderátorská a garantující správnost či vhodnost sdílených zkušeností. Výhodou jsou jistě zkušenosti se supervizí, moderováním nebo se skupinovou prací.

SUPERVIZE METODIKA PŘÍMO VE ŠKOLE

V pořadí třetí nejčastěji využívanou formou je náhled metodika na práci AP přímo ve škole. Z hlediska organizačně-koordinačního jde zároveň o jednu z nejnáročnějších forem metodického vedení. Na druhou stranu jde také o jednu z nejefektivnějších forem práce s asistentem pedagoga a jeho školou. Předpokladem takové návštěvy je souhlas vedení školy s návštěvou, tedy otevřený a aktivní přístup k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků školy. Důvěra asistenta k metodikovi a ochota spolupracovat od dalších vyučujících, kteří s AP pracují. Chybí-li na škole výše uvedené, tedy určitý pocit bezpečí, profesionalita, může taková nabídka metodického vedení vyvolat velmi rozporuplné reakce, často odmítavé s pocitem ohrožení. Výhodou takové formy však bezesporu zůstává přiblížení podmínek školy, ve kterých AP pracuje, a lepší zacílení metodické podpory přímo v terénu, v domovském

prostředí AP. Již samotná přítomnost externího odborníka ve škole může vyvolat řadu pozitivních změn, včetně zapojení dalších pedagogických pracovníků, možnosti působení z vnějšku na vedení školy, nezaujaté zpětné vazby apod.

VÝKLAD ODBORNÝCH TÉMAT

Další velmi častý způsob práce s asistenty spočíval ve výkladu odborných témat, téměř stejnou četností mají různá doporučení, a to od metodických materiálů přes další vzdělávání po doporučení odborné literatury. Zatímco předchozí formy metodického vedení se běžně neobejdou bez osobního kontaktu s asistenty pedagoga, nepočítáme-li možnost sdílet informace prostřednictvím diskusního portálu, další zmiňovaná doporučení mohou velmi dobře fungovat zprostředkovaně, ať už prostřednictvím e-mailů, opět diskusního portálu nebo telefonicky. Co se organizace týče, jde tedy o vcelku snadnou a dostupnou formu metodického vedení.

O něco méně již doporučovali krajší metodici náhled v jiné škole či zprostředkování kontaktu s odborníkem na určité téma. Zde je důležité zmínit, že velkou výhodou jsou kontakty metodika v regionu na další školy či jiné instituce, které mohou nabídnout příklady dobré praxe, stejně tak je důležité být propojen s odborníky z různých oblastí. Není možné očekávat, že bude metodik odborníkem na všechno, je ale důležité, aby dokázal propojit asistenty s vhodnou osobou či institucí, aby měl k dispozici databázi užitečných kontaktů z rozmanitých oblastí.

ROZBOR MODELOVÝCH SITUACÍ

Rozbor modelových situací byl devátou nejčastější formou metodického vedení, do jisté míry má velmi blízko k výměně zkušeností, k metodickému doporučení. Výjimečně poskytovali metodici podporu při sestavení metodického postupu, zcela ojediněle pak pomoc při vytváření učebních pomůcek. Tato forma metodického vedení by do jisté míry mohla a měla přicházet přímo ze školy, kde asistent pedagoga působí.

Bez využití zůstaly supervizní formy metodického vedení (bálintovské skupiny) a méně obvyklé metody, jako například trénink dovedností, hraní rolí apod., které staví na specifických dovednostech metodiků.

8.2 FREKVENČNÍ ANALÝZA DAT Z DISKUZNÍHO PORTÁLU

Kvantitativní data k vyhodnocení využití diskuzního portálu pro AP byly získány ze dvou zdrojů:

- A) vyhodnocení frekvence řešených oblastí v rámci diskuzního portálu pro AP;
- B) kvantitativní data z polostrukturované – výběrové – položky v dotazníku pro AP k evaluaci diskuzního portálu (viz kapitola 7.1.1).

Tabulka č. 25: Statistika využití diskuzního portálu pro AP

	Kraj	Počet příspěvků	Počet komentářů	Celkový počet ve skupině (příspěvky a komentáře)
ZP a ZZN	STČ	50	111	161
	UST	60	272	332
	OLK	26	110	136
	MSK	81	275	356
SZN	STČ	39	37	76
	UST	27	93	120
	OLK	39	128	167
	MSK	67	200	267
Celkem v diskuzním portálu pro AP		389	1 226	1 615

8.2.1 VYHODNOCENÍ FREKVENCE ŘEŠENÝCH OBLASTÍ V RÁMCI DISKUZNÍHO PORTÁLU (A)

Oblasti řešené v rámci diskuzního portálu byly sledovány prostřednictvím přiřazených klíčových slov, která metodici doplňovali k jednotlivým příspěvkům a komentářům. Při následném třídění klíčových slov byly vytvořeny tři hlavní zastřešující kategorie, které témata obecně rozdělily do celků zahrnujících systémové podmínky výkonu profese asistenta pedagoga, dále profesní a odborná témata související s výkonem práce a v neposlední řadě také témata související s účastí na samotném ověřování metodického vedení.

Tabulka č. 26: Třídění klíčových slov v diskuzním portálu pro AP do kategorií

Systémové podmínky/ nastavení	Profesní podmínky výkonu práce AP	Koordinačně- -organizační témata metodického vedení AP
<p>Legislativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sezónnost práce <ul style="list-style-type: none"> • dotační programy • burzy práce • nabídka volných míst • Finanční ohodnocení • Pracovní doba 	<p>Kompetence klíčových aktérů vzdělávání</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neznalý učitel, neznalost o potřebách AP • Pocity vyhoření • Segregace ve třídě • Nejasné hranice mezi žákem a AP • Osobnost učitele • Komunikace AP s učitelem • Spolupráce s učitelem 	<p>Organizační záležitosti v rámci poskytování metodického vedení AP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Témata pro poradů • Metodická setkání • Hodnocení metodik, Standardu • Reflexe • Evaluace • Rozhovory • Článek • Ohniskové skupiny • Výkazy • Dotazníky • Návštěva • Metodické setkání
<p>Nastavení vedení školy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obsah práce • Pracovní smlouva • Kompetence AP • Zneužívání AP • Postavení AP ve škole 	<p>Organizace výuky a mimoškolních akcí</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mimoškolní akce a aktivity • Zápisy do I. tříd • Přechod žáků na II. nebo III. stupeň vzdělávání 	
<p>Přístup ke zdrojům a informacím</p> <ul style="list-style-type: none"> • DVPP • Kurzy, vzdělávání, semináře • Absence pomůcek • Nedostatek informací, metodik • Reakce na inkluzivní vzdělávání • Diskuzní prostředí 	<p>Odborná práce s žáky a jejich rodiči, sdílení</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problémové chování žáků • Krizový plán školy • Náročná situace ve škole • IVP, hodnocení žáků s IVP • Sdílení k problematice žáků se SZN, stravování žáků se SZN • Žák s MR • Autismus • Žák s psychiatrickou medicací • Nespolupracující rodič, tolerantní výchova rodičů 	

Tabulka č. 27: Četnost klíčových slov / kategorií v diskuzním portálu pro AP

	četnost	v %
Systémové podmínky/nastavení	67	17,3
• Legislativa	44	11,3
• Nastavení vedení školy	13	3,4
• Přístup ke zdrojům a informacím	10	2,6
Profesní podmínky výkonu práce AP	166	42,8
• Kompetence klíčových aktérů vzdělávání	27	7,0
• Organizace výuky a mimoškolních akcí	22	5,7
• Odborná práce s žáky a jejich rodiči, sdílení	117	30,2
Koordinačně-organizační témata metodického vedení AP	155	39,9

SYSTÉMOVÉ PODMÍNKY / NASTAVENÍ

První kategorie témat obsahuje zcela očekávané pojmy související s legislativou. Na nejisté pracovněprávní podmínky výkonu této profese je poukazováno delší dobu, stejně tak na dlouhodobé finanční podhodnocení této profese a na nejasnosti týkající se částečných úvazků, přímé a nepřímé pedagogické práce. I z toho důvodu se objevují dotazy ohledně dotačních programů či nabídek práce. Další kategorie témat se týká kompetencí a nastavení vedoucích pracovníků škol. Existují velké rozdíly v přístupech k asistentům pedagoga v rámci jednotlivých krajů, které se projevují například i jasným vymezením náplně práce a určení kompetencí. Poslední skupinou témat spadajících do oblasti systémových nastavení či podmínek je přístup ke zdrojům, informacím, k dalšímu vzdělávání a metodickým či jiným podpurným materiálům či pomůckám.

PROFESNÍ PODMÍNKY VÝKONU PRÁCE AP

Druhou skupinu ústředních témat vztahujeme k nastaveným vztahům mezi klíčovými aktéry vzdělávání a k vymezeným kompetencím, týkajících se samotného asistenta pedagoga nebo vyučujících. Posledně zmiňovaní jsou velmi důležití. Na vedení školy a především na nich závisí, jakým způsobem bude nastavena spolupráce a jakým způsobem bude probíhat práce asistentů s dětmi. Součástí profesních podmínek výkonu práce AP na škole se objevují také témata dotýkající se organizace výuky, školních a mimoškolních činností. Role asistentů pedagoga nebývá vždy stejně vnímána. Důležitým tématem je také přechod žáků do vyšších stupňů vzdělávání. Se změnami, které přichází do žákova života, také přichází změny se způsobem práce u mnohých asistentů a vyučujících. Nemalá skupina témat se dotýká odborné práce s žáky, případně s jejich rodiči. I tato témata by se dala ještě dále třídit do skupin jednak zahrnujících problematiku vzdělávání žáků se zdravotním postižením,

jednak žáků se sociálním znevýhodněním. Samostatnými tématy jsou krizové a náročné výchovné situace s žáky. Mnohdy nejsou školy na takové situace vůbec připraveny a možnost sdílet a získat cenné zkušenosti včetně osvědčených postupů byla pro asistenty přínosná.

KOORDINAČNĚ-ORGANIZAČNÍ TÉMATA METODICKÉHO VEDENÍ AP

Poslední skupinu témat tvoří pojmy, které spojujeme s organizací a koordinační činností samotného ověřování metodického vedení. Administrativa, podíl na zpracování dotazníkových a jiných šetření včetně zpracování evaluací a připomínek k odborným materiálům zaměstnávaly zapojené asistenty pedagoga po celou dobu jejich zapojení do metodického vedení.

8.2.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ K DISKUZNÍMU PORTÁLU (B)

Viz tabulka č. 15 Oblasti, ve kterých AP diskuzní portál využili v kapitole 7.1.1 Využití diskuzního portálu.

8.2.3 POROVNÁNÍ VÝSTUPŮ Z FREKVENČNÍ ANALÝZY DAT Z DISKUZNÍHO PORTÁLU A EVALUACE DISKUZNÍHO PORTÁLU

Velmi vysoké procento AP v rámci průběžné evaluace diskuzního portálu v pololetí tohoto školního roku (viz tab. č. 15) uvedlo využití diskuzního portálu pro domluvu organizačních záležitostí (81 %) a domluvu s krajským metodikem (58 %), což se odráží v četnostech uvedených v tab. č. 27. Dle hodnot v této tabulce bylo téměř 40 % ze všech příspěvků věnováno právě koordinačně-organizačním tématům vztahujících se přímo k ověřování metodického vedení AP. Co se týká profesních podmínek výkonu práce AP, kterých se dotýkalo téměř 43 % příspěvků, je taktéž možné konstatovat, že se tato hodnota odráží ve zjištěných získaných v rámci evaluace diskuzního portálu. Diskuzní portál využilo v sedmi dílčích okruzích v rozmezí 29 až 54 % AP (viz tab. č. 15). Podmínky systémového nastavení byly zaznamenány cca v 17 % příspěvků. I toto zjištění reflektuje četnost AP (31 %), kteří uvedli v rámci průběžné evaluace, že se této oblasti jejich příspěvky dotýkaly.

8.3 SHRNU TÍ A POROVNÁNÍ VÝSTUPŮ Z FREKVENČNÍ ANALÝZY

Zjištění z kvantitativního šetření poukazuje na rozdílnost obsahů tematických oblastí v rámci metodických porad a diskuzního portálu pro AP, a to především v oblastech týkajících se systémových podmínek / nastavení, což může být dáno formou a možnostmi dané formy metodického vedení. V rámci metodické porady měl krajský metodik, na rozdíl od diskuzního portálu, více příležitostí témata AP rozvíjet, prozkoumávat a zpřesňovat. Tak mohlo docházet k tomu, že při práci s tématy vyšlo v rámci porady najevo, že k řešení dané problematiky by přispěla změna systémových podmínek právě v jednom z předem definovaných a nejčastěji řešených okruhů (větší jistota práce, adekvátní finanční ohodnocení, vyjasnění kompetencí či možnost dalšího vzdělávání).

V diskuzním portálu však měli AP také možnost diskuze bez aktivních vstupů metodika, pouze za monitoringu. Část metodiků hodnotilo tuto zkušenost pozitivně, k tomuto kroku přistoupili kvůli zkušenosti, že po jejich zásahu do diskuze zaznamenali útlum dalších komentářů. Úkolem metodika tedy bylo navíc rozlišit, zda je pro autora daného příspěvku žádoucí sdílení mezi AP či je efektivní do diskuze vstupovat metodickým vedením / podporou. Bylo tedy na úsudku metodika, kde a kolik prostoru ponechat v diskuzi pouze AP. Zároveň tak byla v některých případech omezena možnost daná témata blíže dekodovat.

Pro krajského metodika bylo v rámci diskuzního portálu obtížnější přiřazení klíčových slov k jednotlivým příspěvkům. Bylo nutné sledovat nejen nové příspěvky, ale i následné komentáře a řešenou oblast zpřesňovat či rozšiřovat. A lze předpokládat, že témata zůstávala v obecnější rovině a vztahovala se primárně např. k určité náročné situaci, sdělení o práci s individuálním vzdělávacím plánem či hodnocení žáka. Vznikaly tak i nové kategorie, mimo výchozích devatenáct. Ty byly následně zpracovány do tabulky č. 26 a poté frekvenčně zaznamenány v tabulce č. 27 ve třech základních kategoriích, kterými jsou systémové podmínky / nastavení, profesní podmínky výkonu práce AP a koordinačně-organizační témata metodického vedení AP. Tyto kategorie byly obdobně frekvenčně popsány v analýze dat z obsahu metodických porad. Lze předpokládat, že výše uvedené zapříčinilo rozdíl poměrného zastoupení tématu systémových podmínek / nastavení v obsahu metodického vedení v rámci metodických porad (61,7 %) a diskuzního portálu pro AP (17,3 %).

Ve výsledku lze konstatovat, že v obou formách metodického vedení byly obě výše zmiňované kategorie zastoupeny, přičemž problematika systémových podmínek / nastavení byla výrazně častěji řešena v rámci metodických porad. Tento fakt může predikovat, že pro efektivní využití osobního kontaktu s metodiky, kdy se bude dařit více se zaměřovat na profesní podmínky práce AP, je třeba nejdříve dosáhnout změn v nastaveném systému zřizování, financování a profesním vymezení pozice AP ve školské praxi.



ŠETŘENÍ MEZI DALŠÍMI ODBORNÝMI PRACOVNÍKY

V dubnu a květnu 2015 proběhl terénní sběr dat, který měl podobu osobně vedených expertních kvalitativních rozhovorů s:

- řediteli škol, ve kterých působí pedagogičtí pracovníci na pozici AP;
- pracovníky školských poradenských zařízení (speciálněpedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden);
- pracovníky OSPOD.

Respondenti byli osloveni krajskými metodiky, kteří v daných čtyřech krajích ve školním roce 2014/2015 působili (Ústecký a Středočeský, Moravskoslezský, Olomoucký). Šetření probíhalo mezi těmi odborníky, kteří na výzvu k aktivní účasti v rozhovoru reagovali pozitivně. Základním kritériem bylo získání předem daného počtu respondentů. Ve výsledku jsou zpracovány rozhovory se třemi řediteli v každém z těchto čtyř krajů a vždy s jedním pracovníkem ze speciálněpedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny a OSPOD.

Cílem těchto rozhovorů bylo postihnout plastičtější pohled na problematiku působení asistenta pedagoga a jeho metodické vedení v českém školství, a to z pohledu institucí, jichž se daná problematika dotýká. Cílem tedy nebylo zajistit reprezentativní vzorek, nýbrž se jedná o rámcové dokreslení předcházejících výstupů.

9.1 ROZHOVORY S ŘEDITELI ŠKOL

Skupinu respondentů tvořilo v tomto šetření 24 ředitelů škol, ve kterých působil pedagogický pracovník na pozici asistenta pedagoga.

Aby bylo možné navrhnout optimální model metodického vedení AP, je třeba vycházet z činností AP, které jsou ve školách nejvíce poptávané. Proto byl prostřednictvím výpovědí respondentů sledován mimo jiné rozsah potřeb škol, které je možné pokrýt působením asistenta pedagoga. Další a velmi důležitá sledovaná oblast, která není systémově zabezpečena, je hodnocení práce asistenta pedagoga. Pokud v českých školách působí již více než 8000 asistentů pedagoga, je velmi rizikové ponechat tuto oblast bez adekvátní zpětné vazby, a to jak z důvodů finanční nákladnosti, tedy zavedení poměrně drahého podpůrného opatření pro žáky se SVP, tak z pohledu zabezpečení motivace a dalšího profesního rozvoje asistentů pedagoga.

Jelikož je dle výstupů průběžné evaluace této projektové aktivity od AP požadována mimo interní metodické podpory i jeho externí forma, což vyplynulo též v rámci dalšího výstupu projektu,²² byla do šetření zařazena i otázka zjišťující, jak by takové metodické vedení mělo být z pohledu vedení škol nastaveno. V neposlední řadě byly hledány možnosti pro podporu oblasti, která velmi významně ovlivňuje výslednou efektivitu využití potenciálu pozice asistenta pedagoga, a tou je kvalita spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.

²² Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015, s. 20

Cílem našeho šetření nebylo zajistit reprezentativní vzorek, nýbrž se jedná o rámcové dokreslení předcházejících výstupů.

Respondentům byly položeny tyto otázky:

KOLIK AP PRACUJE NA VAŠÍ ŠKOLE?

Počet AP na jednotlivých školách se značně lišil. Minimální hodnota byla 1 AP, maximální naopak 15 AP. Průměrná hodnota i medián počtu AP na škole byly 4. Nejčastěji pak školy měly 3 AP.

KOLIK AP PRACUJE SE ŽÁKY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM, SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM A ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM?

AP ve školách nejčastěji pracovali se žáky se zdravotním postižením. Druhou skupinu pak tvořili AP, kteří pracovali se žáky se sociálním znevýhodněním. AP pro žáky se sociálním znevýhodněním se častěji objevovali, pokud už škola měla AP pro žáky se zdravotním postižením. Žádný z ředitelů škol neuvedl, že by měl na své škole AP pro žáky se zdravotním znevýhodněním.

PŘED KOLIKA LETY ZAČAL NA ŠKOLE PRACOVAT PRVNÍ ASISTENT PEDAGOGA?

AP začal na škole nejdříve působit v roce 1998, to znamená před 17 lety. Pouze sedm škol z celkových 24 uvedlo, že AP začal na škole působit před rokem 2006. Nejčastěji vznikala pozice AP na školách mezi lety 2008–2011.

JAKÉ TŘI HLAVNÍ AKTIVITY BY MĚL AP VE VAŠÍ ŠKOLE VYKONÁVAT, ABY TATO POZICE BYLA EFEKTIVNĚ VYUŽITA?

Aktivity, které by měl AP ve škole vykonávat, se do značné míry překrývaly. Můžeme jako hlavní zmínit především:

- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovných a vzdělávacích činnostech, pomoc při nepřímé práci, objevil se také pojem obdoba „párového“ učitele;
- podpora žáků při sžívání se s prostředím školy;
- individuální práce se žákem po vyučování – např. pomoc s vypracováváním úkolů;
- participace AP na volnočasových aktivitách;
- zpětná vazba žákovi při práci;
- motivace žáka k samostatné práci;
- tvorba příjemného prostředí a třídního klimatu – ochrana žáka a jeho spolužáků;
- komunikace AP a rodiny, ale například i kontrola docházky dětí apod.

Celkově se tyto aktivity dají rozdělit do několika základních oblastí:

- aktivity nasměřované k žákovi se SVP (např. dopomoc při sebeobsluze, motivace žáka při samostatné práci);
- obecné pedagogické činnosti;
- komunikace s různými skupinami (rodiče, ostatní pedagogičtí pracovníci, spolužáci);
- podíl na hodnocení žáka;
- spolupráce s rodiči žáka;
- zástup za učitele, doučování a další obdobné aktivity;
- prevence rizik (dohled, dozor).

Nejvíce ředitelů považovalo za důležité právě aktivity nasměřované k žákovi se SVP, které zmínili prakticky všichni ředitelé škol. Další důležité oblasti jsou obecné pedagogické činnosti a spolupráce s rodiči žáka. Ty byly zmiňovány i v souvislosti s docházkou žáků, se zapojením rodičů do činnosti školy (společné akce), podporou při přípravě na vyučování, ale také třeba při zvyšování významu vzdělávání dětí u rodičů. To se projevilo hlavně ve škole, která měla zkušenosti s AP pro děti se sociálním znevýhodněním a která vzdělávala větší množství romských žáků.

Odovědi na uvedenou otázku odhalují jednu z možností zneužívání AP, a to v případě požadavku, aby AP zastupovali učitele. Dle sdělení AP v dílčích šetřeních bylo pro AP suplování příjemným zpestřením jejich práce, avšak za finanční odměnu ve výši mzdy AP, často bez ohledu na dosaženou kvalifikaci a dosaženou praxi.

Ideální a efektivní, když dítě je pod vedením AP úspěšně vzděláváno a neomezuje to vzdělávání ostatních žáků ve třídě, často AP napomáhá i jiným dětem se SVP.

KDO A JAKÝM ZPŮSOBEM MÁ HODNOTIT PRÁCI AP?

I v této otázce existovala mezi řediteli víceméně shoda. Do evaluace by se měly zapojit následující osoby:

- učitel;
- ředitel;
- pracovník SPC;
- pracovník PPP;
- poradenský pracovník školy;
- rodič žáka;
- asistent pedagoga (autoevaluace).

Největší roli připisovali ředitelé sami sobě, mnohdy také zmiňovali obdobnost hodnocení s pedagogickými pracovníky školy a způsobu vyhodnocování jejich činnosti. Při hodnocení práce AP byla také velmi důležitá role učitele, který se tak stal podstatnou součástí hodnocení práce AP. Při zapojení více učitelů ve výuce považují ředitelé za důležité zohlednit názor všech. Zmiňování rodiče žáka měli v hodnocení také svoji pozici, ta však nebyla při hodnocení výhradní, ale pouze doplňková.

Ředitel školy stejně tak, jak hodnotí ostatní pedagogické pracovníky.

Ředitel má zavedený systém informovanosti třídními učiteli paní zástupkyni, ta pak podává informace řediteli. Pravidelné hodnocení a sledování práce AP považují za důležité, protože pracovní smlouvy nejsou stálé a chci je prodlužovat jenom schopným AP.

AP BY UVÍTALI METODICKÉ VEDENÍ OD NĚKOHU NEZÁVISLÉHO (MIMO ŠKOLU). JAK BY TO MOHLO BÝT PRAKTICKY REALIZOVÁNO?

V obecné rovině ředitelé škol s metodickým vedením AP souhlasili. Opakovaly se návrhy na následující osoby:

- pracovník SPC;
- pracovník PPP;
- pracovník KVIC (Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum).

Mělo se jednat o člověka, který by byl praktikem, nikoliv pouze teoretikem a který by poskytoval podporu nejen AP, ale i učitelům, kteří ne vždy vědí, jak pracovat se žáky. Tato setkání by se měla konat na pravidelné bázi. Zastřešující institucí by mohly být zmiňované SPC a PPP (v zásadě je to jedno), ale metodické vedení by především mělo probíhat pod vedením odborníka. Dva ředitelé považovali metodické řízení za nadbytečné – jedna z nich se domnívala, že jsou schopni učinit si interní metodické vedení v dostačující míře.

Měl by to být externí pracovník, supervize zvnějšku je vždy přínosná, určitě ne ředitel školy, ten má jiné úkoly a měl by provádět spíše hodnocení práce, kontrolu, pozorování. Metodickým vedením se může zabývat i pedagog školy, pracovník PPP nebo psycholog. Mohla by být zvolena např. forma supervize (pozorování činnosti AP), mentoringu (problém či zlepšení činnosti, na které se chce AP zaměřit, externí pracovník by mu pomohl řešit, metodicky by ho vedl).

Na naší škole s vedením asistentů nemáme problém. Jsou sehaní s učiteli a jsou nezbytnou součástí pedagogického sboru. Účastní se porad, školení a na škole jsme otevřeni řešit věci týmově i s asistenty. Nemyslím si, že by potřebovali metodické vedení. Sama s nimi spolupracuji, když si doplňuji informace o žácích.

CO BY MOHLO PODPOŘIT SPOLUPRÁCI MEZI AP A UČITELI?

Celkem jasnou představu ukázali ředitelé při návrzích aktivit, které by mohli podpořit spolupráci AP a učitelů. Jednalo se o následující návrhy:

- vzájemná komunikace;
- workshop / společný výcvik, absolvování společného DVPP;
- vymezení náplně práce, kompetence AP a učitele;

- jistota práce AP, která snižuje stresovost tohoto povolání;
- společné hledání postupu – zapojení AP při tvorbě IVP;
- setkávání s AP z jiných škol;
- výběr AP tak, aby si osobnostně „sedli“ s učitelem;
- pravidelné supervize, výměna rolí, modelové hodiny, odborná pomoc SPC;
- zásahy vedení.

Můžeme tedy vysledovat v zásadě následující skupiny návrhů opatření:

- společné vzdělávání AP a učitel;
- důsledná komunikace a konzultace, mimo jiné i denní plánování;
- partnerský vztah;
- konzultace se žákem.

Za důležité považujeme také zmínit, že pro mnoho ředitelů byla důležitá otázka finančního ohodnocení AP, přičemž dané téma celkově touto analýzou prolíná. Nízké finanční ohodnocení je pro ředitele důvodem toho, že AP trpí silným stresem, který se odráží i v jejich práci.

Máme výbornou spolupráci mezi učiteli a AP. Bez asistentů si už život školy neumíme představit. Pomohlo by nám jednodušší získávání finančních prostředků na AP.

Dostatečné finančních ohodnocení AP.

Dopřál bych AP návštěvy na jiných školách, aby měli srovnání práce.

Poslední zmiňované je též přáním AP, obsaženým v první evaluaci metodického vedení (viz kapitola 6.1.6), a to především ve smyslu získání či výměny zkušeností.

9.2 ROZHOVORY S PRACOVNÍKY ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Dále bylo do našich šetření zapojeno 8 pracovníků školských poradenských zařízení (z toho 4 pracovníci speciálněpedagogického centra a 4 z pedagogicko-psychologické poradny).

KOLIKRÁT SE V PRŮBĚHU JEDNOHO ŠKOLNÍHO ROKU SETKÁ PRACOVNÍK ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ S ASISTENTEM PEDAGOGA OSOBNĚ?

Většina (tři z pěti) oslovených pracovníků SPC tvrdila, že se pracovníci setkávají s AP dle potřeby, avšak minimálně dvakrát ročně. Všichni pracovníci SPC však zmiňovali, že v případě potřeby mohou AP konzultovat individuálně. Zároveň je v případě problémů obvyklá (zmínili to také tři z pěti pracovníků) častější návštěva pracovníků ve škole.

Pracovníci PPP naopak popisovali každou situaci jinak. V prvním případě se jednalo o dvě návštěvy, v druhém přibližně o šest návštěv a ve třetím o dvě až tři. Jeden z respondentů také zmínil, že ne vždy jsou pracovníci v kontaktu pouze s AP, ale jednají v rámci širšího týmu.

Návštěva školy je realizována dle potřeby klienta.

Stíháme realizovat pouze dvě návštěvy školy, ohledně hodnocení IVP.

JAKÁ TÉMATA TÝKAJÍCÍ SE PROBLEMATIKY PRÁCE AP PRACOVNÍCI ŠPZ NEJČASTĚJI ŘEŠÍ?

Témata, kterým se věnují SPC i PPP, se do značné míry opakovala. Hlavně můžeme zmínit následující oblasti:

- konkrétní metody při práci s žákem;
- výběr vhodných pomůcek;
- pozice (kompetence) AP na škole;
- pozice (kompetence) AP vymezené pedagogickými pracovníky;
- vztah mezi AP, žákem a spolužáky, vztah k rodičům;
- otázky týkající se úvazku a způsobu práce AP.

Nejčastěji se řeší způsob práce, kompetence, míra podpory, komunikace s rodinou.

Nejvíce se řeší způsob přímé práce AP s žákem – styly práce, obsah a rozsah práce.

JAK SE PRACOVNÍCI ŠPZ PODÍLÍ NA TVORBĚ NÁPLNĚ AP?

Aktuálně:

Všichni pracovníci až na jednoho (i SPC, i PPP) se shodli na vydávání doporučení, která uvádí konkrétní pokyny pro způsob práce se žákem. Jsou definovány konkrétní opatření. PPP bylo v jednom případě také zapojeno do tvorby IVP, metodicky podporovalo školu při přijímání nového AP a spolupracovalo s krajským úřadem.

Jak by to dle Vašeho názoru mělo být:

Tři z pěti SPC zmiňovali důležitost konzultací mezi všemi zainteresovanými aktéry – třídním učitelem, AP, rodiči, ředitelem a za přítomnosti SPC.

Jeden z respondentů (pracovník SPC) podporoval čtvrtletní setkání. Pro PPP byl v jednom případě také problém, že nebylo vůbec zapojeno do tohoto procesu. Dále by také mohla být podpořena intenzivnější spolupráce s řediteli.

Píšeme podrobná doporučení pro práci AP, která jsou součástí zprávy z vyšetření a podpůrných opatření pro žáka, pomáháme s tvorbou IVP. Metodická podpora pro ředitele škol, zejména při přijímání nového AP do školy. Návštěvy ve vyučování a následné konzultace s AP i učitelem.

AP BY UVÍTALI METODICKÉ VEDENÍ OD NĚKoho NEZÁVISLÉHO (MIMO ŠKOLU). JAK BY TO PODLE VÁS MOHLO BÝT PRAKTICKY REALIZOVÁNO?

Metodik by podle názoru většiny respondentů (pět z osmi) měl mít následující specializaci:

- speciální pedagog – školní či z ŠPZ;
- psycholog;
- učitel základní školy speciální.

Často se také objevovala odpověď, že tato osoba by právě mohla být ze SPC/PPP a metodické vedení by se konalo v prostorách ŠPZ, případně na pracovišti DVPP každého kraje.

Obsah metodického vedení byl také převážně sdílen jednotlivými respondenty, jednalo se hlavně o následující body:

- náhled na práci AP při výuce (minimálně jedenkrát ročně);
- setkávání AP z různých škol;
- workshopy, semináře pro AP v rámci DVPP;
- supervize;
- náplň IVP a vyhodnocení způsobů jeho dosažení.

CO BY SE DLE VAŠEHO NÁZORU MĚLO V RÁMCI PROBLEMATIKY PRÁCE AP ZMĚNIT JAKO PRVNÍ?

V zásadě se v odpovědích opakovaly následující tři body:

- pozice AP ve škole a jejich finanční podhodnocení za práci;
- nejistota jejich úvazku, která by měla být eliminována;
- důležité jsou také změny v systému vzdělávání a profesní přípravy AP.

Systém vzdělávání a profesní příprava – často se v praxi objevují nepřipravené asistentky, které si neví se svěřenými žáky rady, neorientují se v doporučených metodách a postupech při individuální práci s žákem.

Ožehavá je problematika klimatu ve školách vzhledem k AP. Určitě by se měl změnit způsob financování, toto se možná obráží i v klimatu škol.

MÁTE K DISPOZICI STATISTIKU, KOLIK ŽÁDOSTÍ O AP PRO TENTO ŠKOLNÍ ROK ŠPZ OBDRŽELO A KOLIK DOPORUČILO?

Na tuto otázku bylo schopno odpovědět pouze několik respondentů. V jednom SPC bylo doporučeno 25 AP. Další SPC doporučilo 7 AP do speciálních tříd a 48 AP k individuální integraci. Dále bylo zmiňováno 10 a 16 doporučených AP. V jednom PPP bylo požádáno o 13 AP, doporučeno bude asi 75 %. Poslední PPP obdrželo asi 15 žádostí, o doporučeních však ještě nebylo rozhodnuto.

9.3 ROZHOVORY S PRACOVNÍKY ORGÁNU SOCIÁLNĚPRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ (OSPOD)

Skupinu respondentů tvořili čtyři pracovníci odboru péče o děti a mládež pověřeného městského úřadu.

JAKÉ JSOU VAŠE ZKUŠENOSTI SE SPOLUPRACÍ S AP, KTERÝ PŮSOBÍ VE TŘÍDĚ, V NÍŽ SE VZDĚLÁVÁ DÍTĚ VE VAŠÍ PÉČI?

Většina (tři ze čtyř) oslovených pracovníků OSPOD má zkušenost s komunikací s třídním učitelem třídy, kde působí asistent pedagoga. Pokud pořádají případovou konferenci, často zvou k účasti třídního učitele žáka i asistenta pedagoga působícího ve třídě žáka.

Zkušenost pracovníků OSPOD s asistenty pedagoga ve třídách, kde jsou vzdělávání žáci, se kterými pracují, je velmi pozitivní. Pracovníci OSPOD mají od učitele podklady pro hodnocení situace žáka (jeho chování v třídním kolektivu), jež jsou významným přínosem pro objektivní vyhodnocení situace žáka.

Nicméně velmi významná je podpora asistenta pedagoga při začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. s potřebou podpůrných opatření z důvodů jiných než zdravotních, do třídního kolektivu, a tím i přispění ke zmírnění výchovných problémů žáka. Pozitivně je hodnocena i role asistenta pedagoga jako „prostředníka“ v komunikaci mezi školou a rodinou žáka.

Zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga při výuce mám v souvislosti s péčí dětí v náhradní rodinné výchově a jejich činnost považuji za kladnou a přínosnou především pro dítě. Pozitivní ohlasy mám zejména v rámci spolupráce s rodinou a školským zařízením. Celkově hodnotím práci asistenta při výuce jako značně důležitou v určitém období vývoje dítěte, v rámci jeho začlenění do kolektivu a získávání potřebných návyků pro jeho další vzdělávání a vývoj. Nezbytně nutná je aktivní spolupráce asistenta pedagoga s rodinou dítěte.

JAKOU ROLI V KONTAKTU S OSPOD BY MOHL MÍT NEBO MÁ PODLE VÁS ASISTENT PEDAGOGA?

Spolupráce se školou je pro OSPOD důležitá zejména v případě dětí/žáků sociálně znevýhodněných. Při jejich vzdělávání může hrát asistent pedagoga podpůrnou roli.

Role asistenta pedagoga ve vztahu k OSPOD:

- motivace dítěte ke vzdělávání a ocenění jeho snahy;
- navázání vztahu s dítětem, vzájemná důvěra (dítě se na něj může s důvěrou obrátit);
- dobrá znalost dítěte (jeho návyky, jeho rodinné prostředí a zázemí a podpora, přehled o tom, jak je dítě do školy vybaveno, zda je čisté, dostává svačiny atd.), aby bylo možné jej efektivně podpořit ve vzdělávání;
- pomoc dítěti začlenit se do kolektivu třídy (s pomocí asistenta by ono dítě měl kolektiv třídy vzít mezi sebe, pomoci mu překonat různé překážky, usměrňuje chování, měl by se podílet na vytvoření dobrého klimatu ve třídě);
- asistent pedagoga rovněž může navrhnout způsoby řešení problematických oblastí ve vzdělávání dětí;
- asistent pedagoga může usnadnit komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školským zařízením;
- možnost odhalení případného zanedbávání nebo zneužívání dítěte, může být důležitým prostředníkem v situacích, kdy se řeší např. zanedbání péče rodiči či podezření z týrání atd.;
- asistent pedagoga také může sehrát významnou roli v odhalení nedostatečné péče rodičů o dítě nebo abnormalit ve vývoji či v chování dítěte, OSPOD pak tyto situace následně řeší.

S pracovníkem OSPOD většinou komunikuje přímo učitel, pracovníci OSPOD nejsou oprávněni učiteli, ani asistentovi, sdělovat konkrétní údaje k dítěti a jeho rodině, pokud však asistent sdělí své podněty na OSPOD, je každý podnět prošetřen a je zváženo, zda se jedná o dítě uvedené v § 6 z. č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění, a po zvážení a vyhodnocení situace může být skutečnost, zda ANO či NE (jedná se o ohrožené dítě, či nikoli) může být učiteli či asistentovi sdělena (nikoli však v čem konkrétně).

V JAKÝCH OBLASTECH SOUVISEJÍCÍCH SE VZDĚLÁVÁNÍM DĚTÍ A ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM MOHOU BÝT ZÁSTUPCI OSPOD ASISTENTŮM PEDAGOGA NÁPOMOCNI?

Pracovníci orgánu sociálněprávní ochrany dětí mohou být asistentům pedagoga nápomocni:

- mohou poskytnout poradenství ohledně sociálních dávek (např. na zakoupení kompenzačních pomůcek);
- mohou vyhledat pro děti doučování, pokud je tato služba místně dostupná;
- mohou pravidelně sledovat péči o dítě – především zda navrhovaná opatření vedou ke zlepšení situace;

- pro snazší začlenění dítěte do třídního kolektivu mohou zprostředkovat kontakt s rodinnými příslušníky, resp. s osobami odpovědnými za výchovu, sledovat jejich výchovné postupy, jejich péči o dítě a pomoc s přípravou do školy, asistent pedagoga by ve škole plynule navazoval na přípravu dítěte z domova a naopak;
- mohou rodičům dítěte doporučit (i rozhodnutím nařídit) návštěvu odborných zařízení (psychologie, psychiatrie, střediska výchovné péče, speciálněpedagogická centra a další), což by mělo vést ke zlepšení problematické oblasti ve vzdělávání dítěte;
- mohou rodině spolupráci s asistentem pedagoga doporučit (nikoli nařídit).

Dva respondenti též uvedli limity možností spolupráce s asistenty pedagoga:

OSPOD nemůže v rámci zachování mlčenlivosti poskytovat informace o dítěti a o rodině. V rámci řešení obtížné situace dítěte může naznačit sociální status rodiny, informovat o struktuře rodiny, poskytnout poradenství a nasměrovat při řešení problémů.

Zástupci OSPOD asi nebudou asistentům nápomocni v ničem, protože OSPOD je vázán mlčenlivostí a nemůže sdělovat žádné informace. Je to přesně naopak, škola má vůči nám oznamovací povinnost, platí to samozřejmě i o asistentovi – pokud zjistí, že dítě je týrané – musí hlásit.

V závěru kapitoly 8 je uveden výběr zjištění uvedených v dalším výstupu projektu.²³ Toto výzkumné šetření bylo realizováno v měsících listopad až prosinec 2014. Proběhl terénní sběr dat, který měl podobu osobně vedených polostrukturovaných rozhovorů s pracovníky odborů školství na všech 14 krajských úřadech a rozhovorů s řediteli či zástupci základních škol. Cílem šetření bylo mimo jiné postihnout oblast metodické podpory škol nevyjímaje pedagogické pracovníky na pozici asistenta pedagoga. Významnou součástí šetření bylo získání informací o současné podobě metodického vedení asistenta pedagoga. Z obsahu rozhovorů v rámci šetření vyplynulo, že „... V téměř dvou třetinách škol v dotazníkovém šetření nikdo nepůsobil v oblasti metodického vedení AP. Z uskutečněných rozhovorů zřetelně vyplývalo, že tuto oblast má ve škole na starosti nejčastěji výchovný poradce, popř. někdo z vedení školy. Je třeba též rozlišovat mezi metodickým vedením interním (v rámci školy) a metodickým vedením externím, které po odborné stránce mohou zajišťovat například poradenská zařízení či jiné subjekty. Z dotazníkového šetření vyplývá, že metodické vedení pro tuto oblast očekávají školy v převážné míře od školských poradenských zařízení. Téměř naprostá shoda (99 %) panovala ve skutečnosti, že asistenti pedagoga by měli být nějakým způsobem vedeni.“²⁴

²³ Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015

²⁴ Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015, s. 20

VÝSTUP PROJEKTU – VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP – METODICKÁ PODPORA A FINANCOVÁNÍ (2015) OBSAHUJE NÁSLEDUJÍCÍ DOPORUČENÍ

Explicitně definovat obsah pojmu metodická podpora (metodické vedení). Stanovit, jakým způsobem má být poskytována školám metodická podpora při vzdělávání žáků se SVP, co je jejím obsahem a v jakém rozsahu má být poskytována...

Vytvořit a implementovat model metodického vedení asistentů pedagoga jak v interní formě (v rámci školy), tak na úrovni regionů. Vytvořit podmínky pro jejich průběžné vzdělávání.²⁵

V průběhu šetření se ukázalo, že pro oblast metodického vedení škol v oblasti odborné pedagogické práce s žáky se SVP chybí na úrovni krajů jasně formulovaná a definovaná agenda a soubor rolí a kompetencí. Výslovná povinnost zajišťovat metodické vedení v této oblasti sice není pro kraje žádným zákonem stanovena, nicméně školský zákon krajům nejen umožňuje zřizovat školská poradenská zařízení, ale i ukládá povinnost zajistit podmínky pro uskutečňování vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Ve stávajícím nastavení jsou tak v podstatě krajské úřady za zajištění podpory vzdělávání žáků se SVP přímo zodpovědné. Přitom školská poradenská zařízení pokrývají tuto oblast pouze částečně.²⁶

9.4 SHRNU TÍ

Důležitým výstupem z rozhovorů s řediteli škol i pracovníky ŠPZ je definování vhodné podoby metodického vedení AP. Tito odborní pracovníci podobně jako AP uváděli, že pro metodické vedení asistentů pedagoga jsou vhodné následující formy: náhled na práci AP při výuce (a poskytnutí zpětné vazby), setkávání AP z různých škol, určitá forma supervize a pravidelnost (setkávání by se měla konat na pravidelné bázi). Metodicky vést by měl člověk, který by byl praktikem a který by poskytoval podporu nejen asistentovi pedagoga, ale i učitelům. Zastřešující institucí by dle jejich názoru měla být školská poradenská zařízení. Zavedení nějaké formy metodického vedení pro AP podpořili v naprosté shodě (99 %) i pracovníci krajských úřadů.

Podnětné je i zjištění týkající se možnosti, jak podpořit spolupráci mezi AP a učiteli. Ředitelé prezentovali v této oblasti celkem jasnou představu. Jednalo se o následující návrhy: vzájemná komunikace, společné DVPP (tzv. tandem), vymezení kompetencí AP a učitele a jistota práce AP, která snižuje stresovost tohoto povolání.

²⁵ Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015, s. 66

²⁶ Viz Výstup projektu – Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování, 2015, s. 69

10

PŘÍNOSY A RIZIKA METODICKÉHO VEDENÍ Z RŮZNÝCH POZIC PŮSOBENÍ METODIKA

Opakovaně byly v rámci realizace projektové aktivity vedeny diskuze a rozhovory o přínosech a rizicích metodického vedení z různých pozic v rámci vzdělávací soustavy. Podstatným zdrojem informací byly také pracovní skupiny expertů, workshopy a diskuze v rámci konferencí pořádaných k tématu metodického vedení.

Do tohoto procesu byli zapojeni:

- krajští metodici;
- vedoucí pracovníci škol;
- pracovníci školských poradenských zařízení (SPC, PPP);
- pracovníci školských poradenských pracovišť;
- zástupci obcí (OSPOD);
- zástupci krajských úřadů.

Diskutovány byly pozice:

- 1) Metodik jako zaměstnanec školského poradenského zařízení (SPC, PPP).
- 2) Metodik jako zaměstnanec školy, školského poradenského zařízení.
- 3) Metodik jako zaměstnanec krajského úřadu.
- 4) Metodik jako zaměstnanec nestátní neziskové organizace.

Největší váhu lze přikládat právě komentářům krajských metodiků zapojených do projektové aktivity, jelikož se k danému tématu vyjadřovali opakovaně a analyzovali svou činnost prizmatem svých profesních zkušeností v daném typu zařízení.

10.1 SHRNU TÍ ZKUŠENOSTÍ Z VARIANTNÍHO POJETÍ METODICKÉHO VEDENÍ

AD 1 METODIK JAKO ZAMĚSTNANEC ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ (SPC, PPP)

Uvedený model se vzhledem k dosavadní praxi a zkušenostem nabízí jako základní pro uvažované zavedení do praxe. Tento model byl široce konzultován i s partnerem projektu – Asociací pracovníků SPC. Jakkoliv má značné výhody, přináší i nezanedbatelná rizika. Měl-li by být realizován, potvrdilo se v rámci ověřování této varianty metodického vedení, že by se muselo jednat o vytvoření nové (či vyčlenění části úvazku) pracovní pozice zaměstnance SPC jako koordinátora sítě metodického vedení v příslušném regionu.

Výhody:

- Pracovníci ŠPZ mají přehled o působení AP v regionu, jelikož ŠPZ vydává vyjádření ke zřízení pracovního místa asistenta pedagoga.
- Metodické vedení pedagogických pracovníků je standardní činnost ŠPZ.
- Asistentům je možné poskytovat podporu jak přímo na školách, tak prostřednictvím pravidelných schůzek nebo konzultací (v místě působení metodika nebo ve školách, kde asistenti působí). Metodik vytváří příležitost pro asistenty pedagoga sdílet a vzájemně se obohacovat prostřednictvím kontaktu s dalšími kolegy. Metodik z pozice zástupce ŠPZ má větší možnosti pro uplatnění metodického vedení AP pracujících s žáky s určitým typem zdravotního postižení, a to dle zaměření daného ŠPZ a svých profesních zkušeností.
- V případě potřeby by tento pracovník mohl zajistit a propojit odpovídající odborníky. Tímto způsobem by byla vytvořena požadovaná síť metodické podpory.

Rizika:

- Personální nedostatečnost v ŠPZ.
- Vysoké náklady na cestovní výdaje metodiků – není je možno pokrýt z běžného rozpočtu provozu SPC.
- Často velká vzdálenost k místu působení AP (v rámci kraje či daného regionu).
- Zaměření pracovníka na jiné standardní činnosti ŠPZ, tzn. riziko formálního metodického vedení bez „vlastního“ obsahu.
- Nedostatečné pokrytí potřeb asistentů pedagoga, kteří pracují s žáky se sociálním znevýhodněním.
- Bude-li metodik zaměstnancem SPC, bude nutné vypořádat se s potřebou umět poskytovat podporu asistentům, kteří pracují s různou cílovou skupinou. Pracovník SPC je zpravidla specialistou na problematiku vzdělávání žáků s jedním, případně dvěma druhy zdravotního postižení.

AD 2 METODIK JAKO ZAMĚSTNANEC ŠKOLY, ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ

Poradenské služby ve škole by měly být centrem metodické podpory všech pedagogických pracovníků školy i rodičů. V souvislosti s poskytováním metodické podpory je přítomnost metodika přímo na škole velmi výhodná, jelikož v případě potřeby je ihned k dispozici odborník, intervence přichází v mnohem kratším čase a celkově je tak podpořen důraz na prevenci. Stejně tak je zajímavé uvažovat o větším využití speciálních škol a jejich zkušených pedagogů jako metodických konzultačních center. Taktéž základní školy, které pracují dlouhodobě a zajímavě s konkrétní skupinou žáků, jako například s dětmi s odlišným mateřským jazykem nebo se sociálně znevýhodněnými dětmi, je vhodné využít jako další zdroj metodické podpory asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků.

Výhody:

- Časová i místní dostupnost metodického vedení pro AP.
- Minimalizace nákladů na cestovní výdaje metodiků.

- Přímá práce metodika v prostředí školy.
- Propojení aktuálních zkušeností z vlastní praxe do procesu vlastního metodického vedení.

Rizika:

- Metodik nemá přehled o působení AP v regionu.
- Izolované předávání poznatků.
- Není zajištěna působnost vůči jiným školám. Problematické vymezení pracovněprávního vztahu.
- Střet zájmů – poskytovat přednostně podporu asistentům v dané škole.

AD 3 METODIK JAKO ZAMĚSTNANEC KRAJSKÉHO ÚŘADU

Tento model nejvíce ze všech funguje jako organizačně-koordinační. Do jisté míry by mohl být inspirován krajskými metodiky prevence nebo krajskými metodiky pro děti a žáky s poruchou autistického spektra. Přičemž jeho pozice spíše než samotným asistentům pedagoga věnuje pozornost metodikům pro AP v terénu a vedoucím pracovníkům škol, zaměstnávající asistenty pedagoga.

Výhody:

- Metodik by mohl mít přístup do databáze AP v kraji, v níž by byly zaznamenány úvazky AP ve školách, poptávka a nabídka pracovních míst apod.
- Jeho formální postavení přináší určitý prvek „řídící“ authority.
- Zvolený model by zaručoval větší stabilitu pracovníka a tím i stabilitu podpory sítě vedení.

Rizika:

- Finanční náročnost vzhledem k rozsahu působení metodika.
- Obava o obsahovou kvalitu řízení vysokého počtu AP (až několik stovek – lze očekávat až tisíce).
- Hrozba ryze formální pozice jen předávající informace a sbírající data.

AD 4 METODIK JAKO ZAMĚSTNANEC NESTÁTNÍ NEZISKOVÉ ORGANIZACE

V tomto oddíle interpretujeme zjištění ze spolupráce a konzultací se zástupci nestátních neziskových organizací zabývajících se inkluzivním vzděláváním, které opakovaně realizují projektové aktivity, jejichž obsahem je mimo jiné metodická podpora pro pedagogy, AP a rodiče žáků se SPV. Zároveň každá z těchto organizací nabízí AP vzdělávací aktivity. Jednalo se o organizace: Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s., Nová škola, o. p. s., a META, o. p. s. Jejich aktivity a zkušenosti jsou blíže popsány v kapitole 2.1.3.

Výhody:

- Podpora je zaměřena na oblasti mezilidské komunikace a na kompetence spojené s pedagogickou diagnostikou.
- Podpora sdílení zkušeností mezi učiteli a asistenty pedagoga.
- Psychická podpora, kterou náročná profese asistenta pedagoga vyžaduje.

Rizika:

- Časová ohraničenost, často z důvodu omezení časovým harmonogramem realizovaného projektu.
- Riziko menší znalosti realit regionálního školství.
- Nedůvěra státních škol vůči nestátním neziskovým organizacím.
- Koncentrace metodické podpory pouze na určitý region.
- Nesystémovost jak v přístupu, tak ve financování.

Ukázalo se, že v rámci hledání jednoho ideálního modelu je důležité tyto skutečnosti spíše účinně propojit, než přicházet s novým a jediným modelem metodického vedení. Při úvahách o modelu metodického vedení se jako smysluplné jeví propojení interní a externí metodické podpory, kterou organizačně a koordinačně zajišťuje pracovník krajského úřadu nebo instituce řízené MŠMT. To plně koresponduje s výsledky evaluací metodického vedení, které hodnotily jak formy, tak celkově řešená témata. Okamžitá dostupnost metodické podpory ze strany školy a zároveň nezúčastněný pohled experta z vnějšku jsou zásadní v pokrytí potřeb asistentů pedagoga v otázkách metodického vedení. Proto uvažujeme o modelu víceúrovňovém.



INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Na základě výstupů z prvních dvou nejrozsáhlejších kvalitativních šetření popsaných v kapitolách 5 a 6 (evaluace metodického vedení formou ohniskových skupin a průběžných evaluačních dotazníků) lze jednoznačně konstatovat, že metodické vedení poskytované v rámci projektové aktivity bylo pro práci asistentů pedagoga významným přínosem.

Metodické vedení se osvědčilo a bylo plně funkční především proto, že 1) metodickou podporu vykonávali/y zkušení/é (s praxí) a motivovaní/é metodici/čky, 2) metodická podpora byla realizována nejen na dálku (prostřednictvím diskuzního portálu pro AP, telefonicky a e-mailovou korespondencí), ale i přímo na pracovištích AP a 3) týkala se nejen práce asistenta pedagoga s konkrétním žákem, ale také spolupráce s učitelem a s vedením školy (a za přítomnosti těchto). Metodická podpora byla také poskytována promptně či v krátkém časovém odstupu od vzniklého problému, který metodik pomáhal řešit. Velmi ceněná byla společná setkání asistentů pedagoga s metodikem.

Jako užitečné a potřebné byly hodnoceny poskytnuté metodické materiály. Především proto, že přinesly nové informace o druhu a typu postižení, o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické rady, odkazy na další literaturu a webové portály. Dle předpokladu se metodiky práce asistenta pedagoga staly významným zdrojem inspirací pro témata individuálních či skupinových setkání s krajskými metodiky. Podpora spočívala i v tom, že se asistenti pedagoga ujistili, že to, jak svou práci dělají, je metodicky správné. V této oblasti chyběly asistentům pedagoga některé specifické okruhy problémů (např. vzácné diagnózy, materiály pro střední školu). Mezi výhrady patří též konstatování, že některé metodiky jsou příliš obsáhlé a jsou zatíženy množstvím pro praxi nevyužitelných informací. Častokrát byl také asistenty pedagoga zmiňován fakt, že schází metodický návod pro učitele (ředitele), jak spolupracovat s asistentem pedagoga, a základní informace pro učitele o funkci a pozici asistenta pedagoga ve škole. Kromě metodických materiálů byl také kladně hodnocen diskuzní portál pro asistenty pedagoga.

Jako nejčastěji uplatňované způsoby metodického vedení byly v rámci ověřování zaznamenány sdílení, diskuze a s tím související výměna zkušeností. Mezi tyto tři velmi časté a spolu související způsoby, uplatňované primárně při skupinových aktivitách, byl svou četností vřazen náhled metodika na práci asistenta pedagoga a následné poskytnutí zpětné vazby. Lze konstatovat, že metodické vedení v rámci pilotního ověření sítě vedení asistentů pedagoga bylo ve více než 68 % realizováno čtyřmi výše uvedenými způsoby (viz kapitola 8.1.2).

Dle výstupů uvedených v analýze je možné konstatovat, že naprostá většina asistentů pedagoga by ráda využívala diskuzní portál i po skončení projektu. Měli by do něj mít přístup všichni asistenti pedagoga. Důležité je, aby se vytvořila tradice portálu a asistenti pedagoga měli možnost ho využívat. Asistenti pedagoga využívali diskuzní portál nejčastěji pro domluvu organizačních záležitostí týkajících se projektové aktivity a pro sdílení pozitivních profesních zkušeností. Od metodika či svých kolegů by přivítali informace o možnostech dalšího vzdělávání a sdílení obtíží, se kterými se kolegové v praxi potýkají. Samotné zjištění, že i ostatní řeší podobné záležitosti, může usnadnit zvládat nelehké situace a nalézat pocit větší jistoty.

Mezi zásadní témata, která se prolínala realizovaným metodickým vedením, patří: nejistota pracovního místa, nízké finanční ohodnocení práce asistenta pedagoga, nejasný

obsah práce a kompetencí asistenta pedagoga. Dále asistenti pedagoga konstatovali, že chybí odborník, který by poradil a také poskytl informace o možnostech dalšího vzdělávání. Zdánlivě se může zdát, že otázka nejistoty pracovního místa je pro poskytování metodického vedení nepodstatná, avšak v průběhu trvání projektové aktivity postupně vyplynulo, jak významným způsobem tato skutečnost obsah a podobu metodického vedení ovlivnila.

Z komentáře krajské metodičky k využívání diskuzního prostředí (přestože bylo uzavřené vždy pouze pro skupinu deseti asistentů pedagoga a jejich krajského metodika a vstup byl možný pouze pod individuálně zvoleným heslem): „AP měli předsudky ke společnému sdílení skrze intranet. Důvodem strachu komunikovat na intranetu byl obava, že se informace dostanou k ředitelům škol a oni tak ohroží ztrátu svého zaměstnání, protože nebyli ke škole loajální. To také naznačovalo, že AP mají celou řadu svých trápení, nejistot a nespokojeností na svém pracovišti.“ A toto omezení se rovněž promítalo do obsahu metodického vedení poskytovaného v přímém kontaktu asistenta pedagoga s metodickým pracovníkem v rámci skupinových i individuálních porad a výrazně ovlivnilo i frekvenci realizovaných náhledů metodika v místě působení asistenta.

Rovněž nevyjasněné kompetence a nejasný obsah činností asistenta pedagoga jsou fenomény, které v aktuální školské praxi nepodporují, resp. brání, efektivnímu využití metodického vedení a podpory. To je zřejmé z podstaty metodického vedení, které má sjednocující zaměření (profesní podporu a rozvoj), které musí nutně navazovat na reflexi výchozího stavu. A právě diagnostika výchozího stavu se může pro asistenty pedagoga vzhledem k nejistotě jejich pracovního místa jevit jako ohrožující. Jako velmi efektivní pro zjištění aktuálního stavu, na který by mohlo metodické vedení nasedat, se jeví návštěva metodika přímo ve škole, kde asistent pedagoga působí. Nutným předpokladem je však aktivní přístup vedení školy k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků. Pokud uvedené ve škole chybí, může návštěva metodika vzbuzovat u pedagogických pracovníků až odmítavé reakce s pocitem ohrožení a obava, že metodik odhalí negativní fenomény namísto hledání nových východisek.

Je možné se domnívat, že jistým omezením pro využití projektového metodického vedení byla skutečnost, že jeho poskytovateli byli pouze pracovníci projektu, nezastřešení systémovým opatřením ve školské praxi, fungující po dobu jednoho školního roku, tedy po dobu určitou. Navíc bylo toto metodické vedení zaměřeno primárně na pozici asistenta pedagoga. Vedení školy pouze na počátku vyjádřilo souhlas se zapojením asistenta pedagoga do projektové aktivity. S návštěvou metodika ve škole však museli souhlasit i učitelé, kteří na rozdíl od asistentů pedagoga nebyli vůči projektové aktivitě vázáni konkrétními závazky. Tudíž spolupráce s kolegy asistenta pedagoga závisela na vzájemné dohodě s krajským metodikem. Bylo by velmi zajímavé a vypovídající zařadit do evaluace metodického vedení i vyučující zapojených škol, nicméně vzhledem k danému harmonogramu činností a časovým možnostem určeným ke zpracování výstupů projektové aktivity to nebylo možné. Metodické vedení bylo poskytováno po dobu školního roku 2014/2015 a analýzu bylo nutné zpracovat do konce června 2015.

Důležitým výstupem z rozhovorů s řediteli škol i pracovníků ŠPZ je definování vhodné podoby metodického vedení AP. Tito odborní pracovníci podobně jako AP uváděli, že pro metodické vedení asistentů pedagoga jsou vhodné následující formy: náhled na práci AP

při výuce (a poskytnutí zpětné vazby), setkávání AP z různých škol, určitá forma supervize a pravidelnost (setkávání by se měla konat na pravidelné bázi). Metodicky vést by měl člověk, který by byl rozhodně praktikem a který by poskytoval podporu nejen asistentovi pedagoga, ale i učitelům. Zastřešující institucí by dle jejich názoru měla být školská poradenská zařízení.

Rozhovory s řediteli škol odhalily jednu z možností zneužívání asistentů pedagoga, na niž poukazovali i asistenti pedagoga v rámci metodických porad a diskuzního portálu, a to v případě požadavku vedení školy na zastupování učitele. Dle sdělení v dílčích šetřeních bylo pro asistenty pedagoga suplování příjemným zpestřením jejich práce, avšak za finanční odměnu ve výši mzdy asistenta pedagoga, často bez ohledu na dosaženou kvalifikaci a dosaženou praxi. Podnětné je zjištění týkající se možnosti, jak podpořit spolupráci mezi asistenty pedagoga a učiteli. Ředitelé prezentovali v této oblasti celkem jasnou představu. Jednalo se o následující návrhy: vzájemná komunikace, společné další vzdělávání (tzv. tandem), vymezení kompetencí asistenta pedagoga a učitele a jistota práce, která snižuje míru stresu tohoto povolání. Na otázku, co by se mělo v rámci problematiky práce asistentů pedagoga změnit jako první, uvedli ředitelé opakovaně tři body: pozice asistenta pedagoga ve škole a jejich finanční podhodnocení za práci, nejistota jejich úvazku, která by měla být eliminována, a změny v systému vzdělávání a profesní přípravy.

Pro nastavení vhodného modelu metodického vedení asistentů pedagoga je třeba stanovit zdroje, na které může metodické vedení reagovat, tj. znalost potřeb asistentů pedagoga ve školské praxi. Mezi nástroje pro získávání těchto informací může patřit asistenty pedagoga velmi oceňované sdílení a diskuze při skupinových setkáních (dále též metodické porady), které přináší pro metodického pracovníka široké pole příležitostí, nač metodické vedení pro asistenty pedagoga zacílit. Dalším žádaným nástrojem pro metodické vedení je náhled na práci asistenta pedagoga v místě jeho působení, reflexe jeho práce a poskytnutí podpory. Na druhou stranu je třeba, aby navrhované nástroje zachytily a ošetřily situace, kdy se v extrémních případech asistent pedagoga jako podpůrné opatření stává kontra-produktivní a žáka s potřebou vyšší míry podpory, kterému mělo dané opatření napomoci v průběhu povinné školní docházky, omezuje a demotivuje.

Při sledování přínosů a omezení možného nástroje skupinových setkání asistentů pedagoga lze konstatovat, že jeho efektivita je na velmi vysoké úrovni pro aktivní, otevřené asistenty pedagoga, kteří se necítí příliš ohroženi svým postavením ve škole a pro svou práci jsou motivováni. Tento nástroj však s sebou nese určitá omezení pro pasivní asistenty pedagoga a pro ty, kteří si svou pracovní pozici nejsou jisti z důvodu jednoho z nejčastěji uváděných problémů týkající se praxe asistentů pedagoga, a to z důvodu nejistoty a „sezónnosti“ práce. Lze předpokládat, že tito asistenti pedagoga by se v rámci skupinových setkání nezapojovali do diskuzí, nepřinášeli svá témata. Toto riziko je však nepopíratelně eliminováno tím, že i tato skupina asistentů je příjemcem sdělení a výstupů takové porady, které je mohou podpořit a dále nasměrovat v jejich práci. Velmi důležitou úlohu zde zaujímá právě metodik, který vede metodickou poradou a aktivizujícími technikami může proces sdílení a diskuzí ovlivnit a dodat chybějící pocit bezpečí a důvěry. Lze však počítat s tím, že část asistentů pedagoga by se takových setkání z různých důvodů vůbec neúčastnila, účasti se vyhýbala. Tento fakt je odůvodněním pro nezbytnost víceúrovňového metodického vedení.

Dalším nástrojem metodického vedení jsou náhledy na práci asistenta pedagoga v místě jeho působení. I zde je určité riziko, které je možné ve školské praxi postihnout, a to zkreslení pohledu na práci asistenta pedagoga, kterého lze dosáhnout přípravou ukázkové hodiny. I tuto situaci, je-li odhalena, však může profesně dobře vybavený metodik významně využít pro svou intervenci, neboť reflektuje, že asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem dokáže velmi efektivně pracovat a může vyzdvihnout všechna pozitiva jejich ukázkové práce. Z tohoto zdroje pak mohou pracovníci školy čerpat podněty pro svou další práci.

Výhody a rizika metodického vedení z různých pozic v rámci vzdělávací soustavy jsou shrnuty v předcházející, desáté, kapitole. V rámci analýzy byla tato hlediska sledována na základě profesních zkušeností krajských metodiků, kteří se k danému tématu vyjadřovali opakovaně a analyzovali svou činnost prizmatem svých profesních zkušeností v daném typu zařízení. Dalším zdrojem informací o variantním pojetí metodického vedení byly vedené diskuze a rozhovory, výstupy pracovních skupin expertů, workshopy a diskuze v rámci konferencí pořádaných k tématu metodického vedení.

V rámci výstupů evaluačního šetření mezi asistenty pedagoga nebyly zjištěny výraznější rozdíly mezi jednotlivými modely metodického vedení, tzn. v metodickém vedení poskytovaném metodiky s různými profesními zkušenostmi. Jediná odlišnost může spočívat v tom, že metodik v pozici speciálního pedagoga ve škole bude pravděpodobně v menší míře uplatňovat zobecňující poznatky oproti metodikům s praxí ve školském poradenském zařízení a metodiků s praxí školního speciálního pedagoga a supervizora a s lektorskými zkušenostmi.

ZÁVĚR

Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga byla zpracována pro potřeby projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, reg. č. CZ. 1.07./1.2.00/43.0003. Důvodem její realizace byla série projektových aktivit, které se zaměřují na řešení, respektive zlepšení pracovních podmínek této skupiny pedagogických pracovníků. Cílem analýzy bylo přinést ucelená a komplexní data o přínosech a rizicích různých modelů metodického vedení asistentů pedagoga, jež budou využitelné pro zpracování návrhu vhodného modelu metodického vedení asistentů pedagoga.

Z analýzy metodického vedení jednoznačně vyplynulo, že metodické vedení poskytované v rámci projektové aktivity bylo pro práci asistentů pedagoga významným přínosem. Toto zjištění podporují data z evaluace všech respondentů zapojených do ověřování sítě metodického vedení.

Naprostá většina asistentů pedagoga si přála metodickou podporu nadále využívat i po skončení projektu. Výstupy predikují představu systémově zavedeného metodického vedení prostřednictvím sítě metodiků jak přímo na škole, tak také metodiků s oblastním určením, koordinovaných krajským metodikem. Výjimečné postavení v tomto systému by měla mít pravidelná metodická setkání asistentů pedagoga s metodikem a dále podpora přes webové prostředí – poradenství, konzultace. Velmi důležitá je silná pozice metodika, aby byl vedením školy brán vážně. V neposlední řadě byla zaznamenána potřeba přesahu metodické pomoci na učitele a vedení škol a úprava pregraduální přípravy pedagogických pracovníků tak, aby v kurikulu nechyběla metodika spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, vedením školy a rodiči (návuk praktických dovedností).

Předpokladem pro nastavení vhodného modelu metodického vedení je znalost potřeb asistentů pedagoga ve školské praxi. Mezi nástroje pro získávání těchto informací nepochybně patří, asistenty pedagoga velmi oceňované, sdílení a diskuze při skupinových setkáních. Přestože tato podoba metodické podpory přináší široké pole příležitostí, na metodické vedení pro asistenty pedagoga zacílit, ne všechny oblasti profesního působení asistenta pedagoga může zasáhnout. Tento fakt podporuje potřebu víceúrovňového metodického vedení asistentů pedagoga.

Je nutno konstatovat, že mezi zásadní témata, která se prolínala realizovaným metodickým vedením, patřila: nejistota pracovního místa, nízké finanční ohodnocení práce asistenta pedagoga, nejasný obsah práce a kompetencí asistenta pedagoga. Až za těmito hlavními následují další dvě častěji a významně zmiňovaná, a to konstatování, že asistentovi pedagoga chybí odborník, který by poradil, a možnosti dalšího vzdělávání. Přesto a navzdory těmto omezením se podařilo krajským metodikům zasáhnout široké pole oblastí, které bylo možné ovlivnit v rámci ohraničeném časově i obsahově. Tyto oblasti byly popsány v kapitolách zaznamenávajících výstupy ohniskových skupin (kapitola 5) a kvalitativního šetření evaluace metodického vedení asistentů pedagoga (kapitola 6). Zároveň však tato skutečnost poukazuje na nezbytnost systémových změn v procesu zřizování a financování pracovní pozice asistenta pedagoga.

Analýza přináší odpovědi na otázky, co v praxi asistentům pedagoga pomáhá, na které oblasti jejich profesního výkonu metodické vedení působilo, co jim chybělo a jaké vnímají překážky ve své profesní praxi. Zároveň jsou zmíněny podněty pro další šetření.

Věříme, že analýza jako celek poskytuje komplexní potřebná data a výstupy pro zpracování návrhu vhodného modelu metodického vedení asistentů pedagoga, který bude doporučen MŠMT pro systémové zavádění na celostátní úrovni.

SLOVNÍK POJMŮ

Asistent pedagoga	pedagogický pracovník, který působí ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělávají žáci se SVP, tj. žáci se ZP, žáci s odlišným mateřským jazykem apod.; spolupracuje s učitelem na výchovně-vzdělávací činnosti nejen u žáků se SVP, ale u celé třídy; pomáhá při komunikaci mezi učitelem a žáky, spolupracuje s rodiči žáků a poskytuje individuální i skupinovou podporu žáků při přípravě na výuku; věnuje se celé třídě.
Autoevaluace	sebehodnocení.
Brainstorming	technika volné, spontánní diskuse na dané téma.
Icebreakingová technika	ledolamka, technika prolomení ledů, metafora pro užití technik pro navázání prvního kontaktu skupiny, nastartování skupinové dynamiky.
Inkluze	nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením nebo znevýhodněním mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti, respektive vzdělávání; znamená nejen formální zahrnutí dětí i dospělých odlišného kulturního zázemí, dětí se SVP, uživatelů jiného mateřského jazyka apod. do skupiny vrstevníků (třídy, školy), ale také přijetí ze strany ostatních členů skupiny.
Inkluzivní vzdělávání (společné vzdělávání)	založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a ve školách v místě svého bydliště; inkluzivní školy nabízejí ve výuce rozmanitost a prostor pro navazování přátelství, vzájemný respekt a porozumění; cílem není pouze umístění dítěte se SVP do běžné školy, ale přizpůsobení školy potřebám dítěte; důraz je kladen na vzdělávání a prospěch pro obě strany.
Mentoring	dobrovolná podpora poskytovaná zkušenější nebo speciálně vyškolenou osobou (mentor) osobě méně zkušené (mentee, supervidované); forma profesního rozvoje učitele nebo asistenta pedagoga, která kombinuje rozvoj odborných a měkkých dovedností; mentor povzbuzuje menteeho při hledání vlastního řešení, poskytuje mu zpětnou vazbu a pomáhá mu při směřování v osobním rozvoji nebo při řešení problému.
Osobní asistent	realizuje placenou sociální službu (hrazenou z příspěvku na péči), poskytovanou mimo rámec povinné školní docházky, která je v České republice bezplatná.

Podpůrná opatření	nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků (např. poradenská pomoc školy, úprava obsahu vzdělávání, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, kompenzačních pomůcek atd.).
Supervize	bezpečná forma rozvoje, kontroly nebo hodnocení, která pomáhá asistentovi pedagoga, učiteli nebo pedagogickému sboru vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy nebo nacházet nová řešení problematických situací; supervize se může zaměřovat na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, rozvoj nového pohledu na situaci nebo může být modelem učení; cílem supervize je vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity a prevence profesního vyhoření.
Syndrom vyhoření (burn-out)	projevuje se zejména u těch osob, jejichž práce je založena na kontaktu a komunikaci s druhými lidmi; většinou se váže na pracovní výkon a projevuje se zoufalstvím, pocitem bezmoci nebo obtížemi se spánkem; je typický citovým a mentálním vyčerpáním, které je často důsledkem dlouhodobého stresu; součástí syndromu vyhoření jsou i pochybnosti o smyslu své práce.
Verbatim	doslovný přepis.
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na základě rovnoprávnosti s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření; žák se SVP má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením.

LITERATURA, ZDROJE, ODKAZY

- HANÁK, P. a J. MICHALÍK. 2011. *Speciálněpedagogické centrum. Univerzita Palackého v Olomouci*. Dostupné také z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Petr_Hanak_Jan_Michalik_a_kol_Informacni_brozura_o_cinnosti_specialne_pedagogickych_center.pdf
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- KOLEKTIV AUTORŮ. 2013. *Asistent pedagoga: Analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci [cit. 2015-05-14]. Dostupné z: http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analiza_final_2013.pdf
- META. 2014. META, o. p. s.: *Společnost pro příležitosti mladých migrantů* [online]. [cit. 2015-05-14]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/>
- MORGAN, D. L. 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Psychologický ústav AV Brno, Albert. ISBN 80-85834-77-4.
- MŠMT Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. vyd. [cit. 2015-05-25]. dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1)
- MŠMT Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. vyd. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb)
- NĚMEC, Z., K. ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ. 2014a. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
- NĚMEC, Z.. 2014b. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* [online]. Vyd. 1. Praha: Nová škola, o.p.s., 138 s. [cit. 2015-05-14]. ISBN 978-809-0363-199. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/metodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly/skolni-asistent_metodicka-prirucka_web.pdf
- NOVÁ ŠKOLA. 2013. Nová škola, o. p. s. [online]. [cit. 2015-05-14]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/>
- PALATOVÁ, H. a kol. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-65-7. Dostupné také z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf
- PATTON, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, London: Sage. ISBN 978-080393-779-6.
- RYTMUS. 2009. Rytmus: Od klienta k občanovi, o.p.s. [online]. [cit. 2015-05-14]. Dostupné z: www.rytmus.org

TEPLÁ, M. a H. ŠMEJKALOVÁ. 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 30 s. ISBN 978-80-86856-35-3.

Věstník MŠMT 7/2005. Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j.: 27317/2004-24 [online]. vyd. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z www: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

- Tabulka č. 1: Počet AP zapojených do pilotního ověřování dle typu školy, ve které působí
- Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů
- Tabulka č. 3: Věk respondentů
- Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
- Tabulka č. 5: Délka praxe respondentů
- Tabulka č. 6: Pracovní úvazek respondentů
- Tabulka č. 7: Počet respondentů, jimž je/není poskytováno metodické vedení
- Tabulka č. 8: Počet respondentů, pro něž zajišťuje metodické vedení:
- Tabulka č. 9: Účastníci ohniskových skupin I.–IV.
- Tabulka č. 10: Datum a místo konání ohniskových skupin
- Tabulka č. 11: Počet kontaktů AP s pracovníkem SPC nebo PPP za jeden školní rok
- Tabulka č. 12: Odpovědi AP na otázku, zda v jejich škole pracuje školní speciální pedagog nebo psycholog
- Tabulka č. 13: Počet kontaktů AP, na jejichž škole nepůsobí školní speciální pedagog nebo psycholog, s pracovníkem SPC nebo PPP za jeden školní rok
- Tabulka č. 14: Počet kontaktů AP se školním speciálním pedagogem nebo psychologem za jeden školní rok
- Tabulka č. 15: Oblasti, ve kterých AP diskuzní portál využili (četnost využití)
- Tabulka č. 16: Oblasti, které je dle AP možné/vhodné řešit v rámci diskuzního portálu
- Tabulka č. 17: Přístup AP k PC – obvykle
- Tabulka č. 18: Přístup AP k internetu – obvykle
- Tabulka č. 19: Forma kontaktu AP s krajským metodikem – pořadí dle frekvence
- Tabulka č. 20: Co AP brání ve využívání diskuzního portálu
- Tabulka č. 21: Modely interakcí v diskuzním portálu pro AP
- Tabulka č. 22: Četnost metodických porad AP s krajskými metodiky
- Tabulka č. 23: Četnost témat AP řešených v rámci metodických porad
- Tabulka č. 24: Četnost forem práce s tématem AP
- Tabulka č. 25: Statistika využití diskuzního portálu pro AP
- Tabulka č. 26: Třídění klíčových slov v diskuzním portálu pro AP do kategorií
- Tabulka č. 27: Četnost klíčových slov / kategorií v diskuzním portálu pro AP
- Graf č. 1: Pořadí dle závažnosti problematiky, určené asistenty pedagoga
- Graf č. 2: Porovnání pořadí dle závažnosti problematiky, určené asistenty pedagoga a krajskými metodiky

PŘÍLOHA 1: KATEGORIE A VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY OHNISKOVÝCH SKUPIN

Metodologická poznámka:

- 1) Zadaná ohniska jsou vyznačena tučně. Kategorie, které vyplynuly ze zadaných témat (ohnisek), jsou zaznamenány jako podnadpisy daných ohnisek (s odsazením).
- 2) Nezachycený text je označen „***“.

Označení členů ohniskových skupin	1. kolo (prešetření)	2. kolo (postšetření)
AP v Olomouckém kraji	Č I	2*Ž II
AP v Moravskoslezském kraji	Č II	2*Ž I
AP v Ústeckém kraji	Č III	2 III
AP ve Středočeském kraji	Č IV	2 IV

I. KOLO – CELKOVÝ SOUHRN

Pomáhající nástroje nebo akce (plány, metodiky, pomůcky, zaměření)

Znalosti, praxe, semináře, literatura, pomůcky, příprava

Č I/3: Mně určitě pomáhá IVP plán pro žáka, který je vytvořený...

Č I/4: Samozřejmě (mi pomáhá) nějaký individuální vzdělávací plán dětí.

Č I/3: Dál mi pomáhají metodiky, které jsou dostupné na internetu...

Č I/15: Jinak mně osobně pomáhá další vzdělávání pedagogů, které je zaměřené prostě na nějaké téma jako třeba ADHD nebo SPU

.....

Č II/5: ...Tím, že jsme schopni čerpat různé evropské dotace, tak máme velkou podporu v různých seminářích ať už u paní Straussových, teď jsme nastoupili čerstvě naprosto dokonale seminář... První část semináře se týká problémového chování a agrese, se kterým se setkávám dnes a denně, konkrétně v mé třídě u dvou žáků, dost velký problém. Ona nám v podstatě vysvětlovala...bylo to v podstatě strašně zajímavé.... Dělá to formou videoukázek, které rozebíráme. Mohli jsme si natočit vlastní klienty, vlastní děti, ukázat je a ona nám to pomohla rozebrat, proč to dítě se pere, proč se tak chová nebo, co bychom mohli změnit, nebo jak upravit strukturu.

Č II/5: ...Počátek mojí práce byla literatura, která byla ve škole dostupná. Takové ty menší brožury od APLY nebo strukturované učení...

Č II/16: ...a taky mi hodně pomohly knížky, různá literatura. Jsem se tak nějak sama dopídila a sama přečetla a to by byl asi ten základ.

Č II/20: ...důležité pro mě byla podpora pana ředitele, samozřejmě SPC a jeden jediný kurz, na kterém jsem byla, protože jsem měla vozičkáře, ale jinak všechny informace jsem získávala z knížek, protože nikdo v okolí se tomu nevěnoval v té době ... teď už je to jiné, protože máme asi 6 asistentů pedagoga, máme hodně integrovaných a teďka se objevilo více kurzů.

Č II/7: Já bych chtěla říct, že co mi v mé práci pomohlo, že ... taky jsem ty rodiče a ty rodiny navštěvovala, taky jsem s těmi dětmi při každé návštěvě jsme se ptala na to prostředí, kolik sourozenců tam je, kdo se o ně stará a tak dále.

Č II/13: Mně pomáhá romský jazyk, protože vyučuji mezi romskými žáky, s rodinami se znám.

.....
Č III/17: Asi délka praxe, protože asistentku dělám asi desátým rokem.

Č III/14: Péče o (vlastní) dítě, ten asistent taky (doma) pečuje.

Č III/9: Oproti kolegyni mám usnadněný vstup, protože mám pedagogickou školu, takže jsem si uměla představit, co tam asi budu podnikat, čeho se to týká, jako asistentka prozatím dělám z nedostatku práce. Ve školství jsem se předtím už pohybovala ...

.....
Č I/14: ... Nejenom co se týče poznatků, ale zajistit lupu pro dítě, které ji potřebuje, takže i materiály.

Č III/10: Ještě taky mi pomáhá, když se dozvím, co ještě nevím, například třeba díky téhle skupině, nové zdroje informací, nové knížky, nové webové stránky atd.

Č I/20: ...Já tam mám děti od 1–4 třídy vždycky nějakou hodinu, v různé třídě a zatím mi hodně pomáhá domácí příprava... že si to člověk může lépe promyslet, ne jen na základě zkušeností předem... Já z té hodiny právě zjistím, co to dítě potřebuje, potom přijedu domů a do večera třeba maluju, připravuju si nějaké materiály, abych byla připravena.

Č II/13: Mně pomáhá romský jazyk, protože vyučuji mezi romskými žáky, s rodinami se znám. To ty rodiny znám, to prostředí znám, to je moje nepřímá práce. To znamená škola, třídní učitel, asistent, rodina a potom ty zpětné vazby co potřebuje učitel ...

Č I/15: My máme to na Jesenicku nastavené tak, že jednou za rok se sejdeme asistenti jako na některém s určených míst a tam sdílíme si informace.

Motivace – zaměření

Č III/10: Hlavně moje motivace, moje potřeba pomáhat. To je asi ten největší hnací motor. To, že mě to naplňuje a baví. To je asi moje nejzásadnější potřeba.

Č III/11: ...Že mám doma syna s Aspergerovým syndromem, takže víc mě to zajímá jako matku než jako asistenta pedagoga. Jinak bych tu práci asi nedělala.

Předchozí vlastní zkušenost s dětmi

Č II/19: Mně teda pomáhá nejvíce osobní zkušenost z domu. Práce se synem (s postižením).

Č II/16: Já bych souhlasila tady, co řekla 19ka. Mně na počátku nejvíce pomáhali zkušenosti z rodiny, protože mám více dětí, a když tak člověk dělí pozornost mezi něma, když se připravovali do školy, tak to bylo asi takhle. To bylo základ.

Č II/7: Já bych chtěla říct, že co mi v mé práci pomohlo, že to byla především moje vlastní zkušenost a to ta, že sama teda doma jako dítě jsem vyrůstala v početní rodině a jelikož mám 8 sourozenců, tak jsem věděla, že z jakého prostředí ty děti jsou, jak vyrůstají, jak to tam chodí a dokázala jsem si napůl jako představit, ale nebyla to jenom ta představa, taky jsem ty rodiče a ty rodiny navštěvovala, taky jsem s těma dětma při každé návštěvě jsme se ptala na to prostředí, kolik sourozenců tam je, kdo se o ně stará a tak dále.

Vzájemné konzultace – předávání zkušeností, metodická setkání

Č III/17: Když můžu s kolegou, který taky už je asi osmým rokem asistentem, že si můžeme pravidelně radit a říkat si konkrétně věci, co se nám povedlo, nepovedlo. Kde a jak můžu využít nějaké věci, konkrétně od jiného člověka. Jestli můžu říct, co nám kdysi pomáhalo, že jsme se v rámci kraje, jako asistenti pedagoga setkávali pravidelně v Ústí, kde teda opravdu ty informace jsme si předávali a mohli jsme si říkat, co a jak... To už není.

Č III/7: Osobní zkušenost, že se setkáváme a vyměňujeme si informace

Č III/8: Jinak mi v práci pomáhají zkušenosti kolegů, který tu práci už nějakou dobu provádí. To je pro mě největší rada. Od toho, kdo už nějakou zkušenost má. Taky, moje sestra je etoped, když mám nějaký problém, volám sestře. Rada přímo v rodině je hodně velké štěstí.

Pomáhající lidé (učitel, rodiče)

Pomáhající profesionál – učitel (ředitel), školní psycholog

Ve škole

Č II/20: ...důležité pro mě byla podpora pana ředitele, samozřejmě SPC

Č I/19: Mně nejvíc pomáhá učitelka, která vytváří IVP pro to dítě a pak se mnou spolupracuje i s rodiči.

Č I/3: My máme jednoho chlapečka s ADHD, tak mi pomáhá třídní učitelka, která ho zná delší dobu a která si dodělávala speciální pedagogiku.

Č I/8: Mám výbornou paní učitelku, od které čerpám mnoho zkušeností...

Č I/15: ...Samozřejmě mi pomáhá to, že v té spolupráci s tou učitelkou jsme na stejné notě, protože si neumím představit, že ten učitel ke mně měl nějakou averzi.

Č I/4: ...Jsou hodně pospojované třídy a já jsem teď byla určena pro první a druhou třídu, takže nejvíc spolupracuje a nejvíc mi pomáhá jejich třídní učitelka.

.....
Č II/19: Druhá pomoc byla paní učitelce, ke které jsem nastoupila do třídy. My už jsem se znali asi 2-3 roky, protože tím že jsem byla doma, jedna její žákyně, která byla velmi slabá tak ke mne domu docházela na tzv. doučování, takže jsem znala i metody paní učitelky a prostě jsem si sedli. ... To zázemí jsem měla prvořadě u třídní učitelky a ředitelka když viděla, že to funguje. ... a SPC chodívalo na kontroly, tak byli velmi spokojeny s námi.

Č II/12: Potom samozřejmě první třídní učitelku, kterou jsem měla, nebyla zas tak... Jsme... Ty vztahy nebyli špatné, ale nebyli takové, jak já jsem si představovala. Teď jsem dostala kolegyni, se kterou si výborné rozumíme, s kterou se doplňujeme. Ona chodí na různé semináře, zajímá se o handicapované, učení a takové.

Č II/3: Začátky před 5lety byly kruté, protože jsem byla první asistent, kterého ta škola získala, takže vůbec nikdo jsme nevěděli, co máme, co nemáme, co můžeme, co nemůžeme, ale to trvalo tak půl roku a všechno tak jako vypršelo, dostalo se to do dobrých kolejí a nastoupil i speciální pedagog, který mi je mou oporou a za ním jdu jako za prvním když mám jako nějaký problém, potom za panem ředitelem.

Č II/6: Já jsem začala pracovat jako asistent pedagoga od 1. září letos, takže sem úplnej nováček a přemyslím o tom co mi pomohlo... Byla jsem hozená do vody, každopádně mám asi štěstí, že máme výbornou paní ředitelku, že mám paní učitelku, se kterou jsme si sedla, ale je to víceméně všechno na mně.

Č II/1: Mám přípravnou třídu, jakoby školka ve škole. Se starám, pomáhám paní učitelce. Ona je strašně hodná i paní ředitelka. Děti mě mají strašně rádi.

Č II/5: Máme velkou podporu školy. Jsme schopni získat granty z EU, tak máme velkou podporu v různých seminářích...

Č II/16: ...A potom teda taky bych vzpomněla, máme dobrou spolupráci s paní učitelkou, paní ředitelkou, takže sice jsem taky takový průkopník asistent v té naší škole, protože předtím tam žádný nebyl, takže z počátku jsem hledala – pokus omyl, co vlastně mám a nemám dělat, co je mou povinností, ale pak se to vystříbřilo. Momentálně si to jenom pochvaluju.

Č II/20: Já jsem začínala před 8roky jako asistent pedagoga. Když jsem začínala, tak jsem byla jedna z prvních i u nás ve městě, všichni z toho byli pať a důležité pro mě bylo podpora pana ředitele a samozřejmě SPC...

Č II/10: Mně na začátku... Nejsem dlouho na škole ani rok, ale mně pomohla třídní učitelka... Pan ředitel mi doporučil snad tu (podporu a studijní materiály) na univerzitě Palackého a pan ředitel velká podpora u něj. Máme na škole teda 4 asistenty pedagoga, každý jsme u někoho jiného a škola je zapojena od integrace po inkluzi, takže tu podporu máme maximálně.

Č II/7: Dále jsem měla podporu nebo oporu spíš v jedné paní učitelce, se kterou jsem spolupracovala 7 let a my jsme se ty zkušenosti navzájem i ty různé podstatné, jako ty informace předávali. Ona z učitelského pedagogického hlediska a já zase ze strany, co jsem věděla, jak to v té rodině a jak to vlastně chodí.

Č II/15: Mně teda osobně hodně pomáhá školní psycholog, ke kterému chodíme často po rady zvládat některé situace.

Č II/5: Já jsem asi jediná ze speciální školy, co jsem pochopila a u nás, tyhle problémy neřešíme a vzhledem k tomu, že jsme speciální škola, tak ten učitel s asistentem kromě finančního ohodnocení jsou na stejné pozici. Já mám úžasnou spolupráci a celá ta škola funguje tak, že když se kamkoliv jede tak učitel a asistent bez rozdílu dělají stejnou práci. Chodí kolem dětí, když třeba přebalit, tak přebaluje učitel a přebaluje i asistent nejsou tam ty rozdíly. Je vidět, že jsme jiný druh školy a učitele pochopili, že bez těch asistentů se neobejdou a u nás to tak bývá a tyhle problémy nejsou.

Č II/12: ...Teď jsme dostala paní učitelku, která mě bere jako svého partnera, všechno si řekneme a můžu říct, že jsem 3 rok a berou mě všichni kolegové a chodí za mnou i pro radu i když máme speciálního pedagoga. Ale vědí, že já toho žáků znám lip, nebo žákyni i když jsem jen v třídě kde jsme měla na starosti kluka s ADHD a to jsme mě

paní zástupkyně při konzultaci s psychologem zvala, abych jako dala vlastní postřehy, jestli ten kluk...by bylo dobrý, aby tam byl asistent nebo ne. Vyvinulo se to dobře.

Č II/6: ...Já mám s paní učitelkou dobrý vztah, takový rovnocenný ale cítím trošku, že ty děti mě berou jako kamarádku, než jako paní učitelku.

.....

Č III/10: A potom z obecného hlediska, vždycky asi pomáhají lidi kolem. Konkrétní učitel, se kterým pracuji, nebo vedení školy, které má dveře otevřené, pro jakékoliv moje potřeby a data.

Č III/6: My máme na škole přímo speciálního pedagožku a psycholožku, se kterou pravidelně jednou v týdnu máme schůzky. Když je na škole nějaký problém na škole, můžeme kdykoliv za ní jít a určitě nám to hodně pomůže. A je to teda úžasná věc. Když je problém s dítětem, můžu ho vzít z hodiny, jít přímo za ní.

Č III/6: ... Na jeden den, je paní psycholožka přítomná. Jenom ve středu.

Č III/8: ...Chodím do jednotlivých tříd a u spousty učitelů je práce bezproblémová, komunikace perfektní, vyhovujeme si, doplňujeme se. Práce mě baví, je to úžasné.

Č III/8: Máme na škole i speciálního pedagoga a psychologa a jednou za 14 dní máme setkání asistentů pedagoga, právě s něma a probíráme to. Není to tolik o metodickém vedení, spíš si říkáme, co jsme za celých 14 dělali.

Č III/13: Myslím si, že velkou váhu tam má vedení školy. Protože já mám spolupráci velice dobrou. 4 roky dělám asistenta, 3 roky jsem měla jednou paní učitelku a spolupráce byla od začátku výborná. Sedly jsme si a bylo to fajn. Teď jsme s novou paní učitelkou, jsem v úplně novém prostředí, jsem s jinými kolegy a musím říct, že se to jeví zase fajn. Jsem tomu hrozně ráda. Proto říkám, že je to moc na vedení, naše škola opravdu tady šlape, pan ředitel i zástupce na našich setkáních...

Č III/16: Mám dobrou spolupráci s vedením školy.

Č III/4: Je to přesně to, že jako asistenti dnes nesmíme znát diagnostiku dítěte, nesmíme si zjistit bez svolení rodičů. Jak mám pracovat s dítětem, které vůbec nemůžu znát?

Č III/11: Hodně závisí právě od vedení. Když jsem nastupovala do školy, jsem byla představená pedagogické radě,... u jakého dítěte budu, ve škole nemám problém s tím, že komunikuji s pedagogem, spolupracujeme vzájemně.

.....

Č IV/17: Pomáhá mi to, že mě přijímá učitelský sbor, nebo že jsem součástí pedagogického sboru, že tam nejsem navíc, na okraji.

Č IV/3: ...Začala jsem na prvním stupni, kde s paní učitelkou jsme si vycházely maximálně vstříc, všechno fungovalo úplně úžasně.

Č IV/1: ... Pomáhají mi vztahy, pracuju jako asistent osmým rokem na jedné škole, z 90% se ke mně kolegové chovají jako ke kolegyni, nedávají mi najevo, že bych byla méněcenná, občas se paní učitelka přijde poradit, když teda řeší nějaký problém.

Č IV/9: ... Vedení samozřejmě řeší i peníze, ale vycházejí maximálně vstříc. Kdykoli můžu přijít, cokoli ...

SPC, PPP

Č II/12: Ona chodí na různé semináře, zajímá se o handicapované, učení a takové. Ona taky neměla žádnou zkušenost a paní ředitelka nám nechala volnou ruku, podporuje nás jak v seminářích, tak ve všech aktivitách, které my si dáme. Tam je super spolupráce.

Č II/20: ...důležité pro mě byla podpora pana ředitele, samozřejmě SPC

Č II/19: Tam je dennodenní spolupráce a co mi teda pomohlo je, když něco mám dělat, tak to potřebuju vidět a obešla jsem si nějaké ty specky a byla jsem aj v SPCku osobně, a tam ty učitelky velice příjemné. Zase poradili, ukázali učebnice, takže jsem si učebnice sama zajišťovala.

Č II/12: Já jsme se třeba dala, když jsem nastoupila jako asistentka, tak jsem si domluvila taky konzultace na SPCku, byla jsem tam 2krát po týdnu, aby jsem viděla chod a jak zacházet s dětmi a takové věci.

Č II/20: ...Důležité pro mě bylo, podpora pana ředitele a samozřejmě SPC.

Č II/5: Naše spolupráce s SPCkem je perfektní, i když oni nemají vzhledem k množství klientů čas třeba dělat tu intervenci tak často, jak by to bylo potřeba. Třeba víc, ale na druhé straně máme je na telefonu, takže kdykoliv třeba i psychologa z SPCka, tak se můžeme na ně kdykoliv obrátit o radu o pomoc. Není problém. Jsou vstřícní. Zvláště SPC, které se specializuje na poruchy autistického spektra.

Č II/19: S SPCkem my jsme měli spolupráci výbornou, u té mentálně postižené holčičky a výbornou v tom, že SPC podporoval nás jako školu, aby ta holčička se cítila dobře a co se mi osobně líbilo, jednak já jsem sama se synem a jsme v úplně jiném SPCku vedený, a tím pádem vím, že to takhle lze, a že to tak rodiče zneužívají, že rodič si nadiktuje tomu SPCku nebo poradně, co tam má být v těch papírech. Tady naše SPCko u té holčičky, to vlastně jednalo tak, jaká je opravdu skutečnost, že ta mamka, co chtěla, aby tam napsali, tak to tam nenapsali. Ona by chtěla nějaké další úlevy, ... že my jsme měli jako škola zájem, aby byla co nejvíce připravena do života, co nejvíce byla samostatná. Ty rodiče ji zase zaráželi a to je další taková debata k tomu, takže ze strany školy je SPC výborný.

Č II/12: My máme teda s SPCkem dobré zkušenosti, je fakt, že nestihají dvakrát ročně přijít, že přijedou jenom jednou za rok. Máme konzultace, diskuzi, zhodnotíme, kam jsme se pohlí, jaký pokrok nastal u žákyně... Je to dítě s dětskou mozkovou obrnou, takže to rozvedeme, co se ještě dá zlepšit a nás ještě nasměruji na co se ještě zaměřit.

Č IV/3: My co spadáme pod PPP, nemůžeme si stěžovat, kdykoliv na telefonu, kdykoliv nám poradí.

Č IV/9: Psychologa jsme zatím na škole nenavštívili, ale kdykoli by k nám byl přizván do třídy, tak asi by nám pomoh, SPC pomáhá velmi.

Pomáhající rodiče

Č I/18: Mně nejvíc pomáhá spolupráce s rodiči, že jsme si padli do oka.

Č I/1: ...Mám dítě s ADHD a tam jsou momentálně vždycky, jak on vybuchne, že takové ty jeho reakce, tak to buď to mi pomáhá spíše praxe a s rodiči taky.

Č I/15: ...Nebo komunikace s rodiči takhle, takže to je výborná věc.

.....
Č III/13: ...Potom je důležitá spolupráce s rodiči. Což je také výborná. U „autíků“ je důležité, jak je každé dítě jiné, zkusíme s maminkou společně. Jsme neustále v kontaktu, když řeknu: „já jsem to zkusila v hodině takhle, buď tak moc hodná, zkus to doma takhle“, aby to bylo současné. Aby to maminka dělala stejně jako já. Naopak, když maminka řekne: „ fungovalo to doma takhle“ já stejným způsobem přistupuji k dítěti i v hodině.
.....

Č IV/3: ... Že si můžu s rodiči říct co se děje doma, co se děje ve škole, komunikace s rodiči, když je nastavená ... Je nastavená od prvopočátku. Pomáhá mi, když máme ve škole psycholožku, za kterou je možné dojít, chvílku si popovídat, co se děje s mým svěřencem, co se děje ve třídě, nějakým způsobem supervize, by se dalo říct. Můžu si tam říct, co potřebuju, dostanu nějakou odezvu.

Č IV/10: Maminka přišla, přišla mi toho chlapce představit, protože byl nový ve školním roce. Říkala, že zkušenosti už s asistentem mají, že na předchozí škole, co teda byl asi problém, paní asistentka psala zápisy. Že by byla ráda, kdybychom to nedělali. Samozřejmě, co nejvíc nechat pracovat samostatně, je potřeba, aby fungoval normálně... maminka se snaží, když ho ráno vodí do školy, ptá se co a jak.

Č IV/1: Já jsem těch dětí během let měla vícero a setkala jsem se s oběma možnostmi, kdy byla teda spolupráce s rodiči naprosto vynikající, i s případem kde maminka dítěte se mnou odmítá komunikovat. Myslím si že, je to vždycky individuální na rodičích.

Speciální nároky dětí na práci asistenta

Č I/1: ...Mám dítě s ADHD a tam jsou momentálně vždycky, jak on vybuchne, že takové ty jeho reakce.

Č I/6: (Romské děti v MŠ) Oni nemají zásobu českého jazyka, takže se snažit k obrázku českého jazyka přiřadit český název.

Č I/8: ...Slabší děti s něma se musí opravdu pracovat postupně a tyto děti si postupně navyknou na různé práce.

Č I/20: ... Teda je tam jeden, který opravdu neudrží pozornost od první hodiny. On si prostě sedne do třídy pláče a pláče. Už jdem dom? Už jdem dom?

Č I/5: (Romský chlapeček) Je velice zanedbaný. V 9 ti letech neuměl barvy, když jsem tam nastoupila, takže opravdu se učíme to, co děti v MŠ jsme se učili v první třídě, protože jednou opakoval první třídu, takže také formou hry, odpočinková činnost.

Č I/15: ...Máme 28 dětí, z toho jsou ADHD 3, další jiné komplikace, že špatně vidí a je to hodně náročné.

Č I/6: Ty rodiče mnohdy neumí ani český jazyk, potom ty děti se nemůžou kvalitně připravit na vyučování, to není jejich chyba a to právě to, čím jim pomáháme, protože oni za to nemůžou, z jakého prostředí jsou. Některé na to nemají vlohy, předpoklady, jsou omezeny, je tam opravdu kvanta toho učiva.

MOS: Máte někdo mimořádně nadaného žáka? Nebo setkali jste se, že by měl asistenta?

.....
Č II/6: A je to těžší. Myslela jsem si, že to bude... Že ten mimořádně nadaný bude jednoduchý, že mu dám prostě nějakou věc, kterou bez řečí splní. To ne. To se mi nechce, nelíbí

se mi to, to jsme ještě nebrali. Přitom on má tak vysoké IQ, že na to pak stejně přijde. Spíš ho donutit aby jako něco dělal. On prostě má přesnou představu co v té hodině dělat chce. Č II/5: Ve škole máme třídu, kde máme 3 děti s poruchou autistického spektra, 1 dítě s mentální a tělesným postižením. Středně těžké mentální postižení. ... Protože to dítě každé, my máme 4 děti a každé to dítě je specifické, že pro každého musíme zvlášť vytvářet pomůcky, ani jedno z těch 4 dětí nemáme frontální výuku, každý pracuje úplně absolutně na jiných principech.

Č II/16: Situace, které teďka prožívám každý den ve škole, protože v běžné škole kde pracuju ve třídě je více integrovaných dětí, takže i během vyučování nejsem u jednoho žáka, ale tu pozornost dělím.

Č II/10: Mám chlapce s NKS takže opravdu je to konkrétně dysfázie a já musela to dostudovat...

Č II/19: ... Že ta mamka co chtěla, aby tam napsali, tak to tam nenapsali. Ona by chtěla nějaké další úlevy, ... že my jsme měli jako škola zájem, aby byla co nejvíce připravena do života, co nejvíce byla samostatná. Ty rodiče ji zase zaráželi a to je další taková debata k tomu, takže ze strany školy je SPC výborný.

Č II/12: Je to dítě s dětskou mozkovou obrnou, takže to rozvedeme, co se ještě dá zlepšit a nás ještě nasměruji na co se ještě zaměřit.

Č II/13: Jsou to romské děti, ale české děti, ale jsou na drogách. To je velký problém pro školy, že ty děti už jsou na drogách. Třeba oni to neví, ale já už to rozpoznám.

Č II/11: To jsou děti, které jsou integrované, které mají problém s tím, že potřebují pomoci uklidnit v hodině. Myslím tím epileptik. Potom nestihá, pak to že hodně pomalý v tempu a motoricky a pomalejší než ostatní děti a má problémy i s vyjadřováním se takže vždycky po skončení hodiny ji dopisují zápisky.

Č II/16: ...Jakmile jsem zastupovala roli paní učitelky, tak ty děti mi připadali, že jsou velice vychytralé, okamžitě pochopili, že já nejsem ta paní učitelka, která jim dává známky, že já jim nemůžu napsat 5 ku do žákovské knížky a dovolovali si daleko více a nepodařilo se mi tu hodinu udržet, jakou jsme měla představu, neměla takovou kázeň, jaká by správně měla být a musím zpětně říct, že mně to hodně vyčerpávalo nebo necítím se na to, nechci to dělat a jsme ráda, že jsem asistentka myslím si, že ty děti to cítí, jako děti z jiných ročníku na vyšším ročníku vědí z povzdálí, že se tam pohybují.

.....
Č III/10: Informovanost samotných dětí, protože jsem nastoupila do třídy a děti mě braly jako naprostého nepřítele, myslely si, že jsem tam proto, abych klukovi psala písemky na samé jedničky. Přitom na škole bylo dalších 5 asistentů, ale byli níž a nikdo jim neřekl: „Ona sem přijde proto, aby pomáhala“.

Č I/6: (Romské děti v MŠ) Většinou oni tu pozornost udrží.

Č ????: Udrží pozornost tu 5hodinu?

Č /I20: Udrží. Teda je tam jeden, který opravdu neudrží pozornost od první hodiny.

Č /I 20: Ale normálně ty děti, tu pátou hodinu úplně v pohodě vydrží, protože to je furt formou hry a oni jsou většinu času na koberci, tak by doma byli stejně na koberci nebo by byli venku, nebo něco.

Č II/10: Mám chlapečka, který má problém domluvit se česky, tak to řešíme s paní učitelkou. Jako nechává ho tak, ale neumím si představit, že by měl přibrat druhý cizí jazyk na druhém stupni. Učitelka řekne, tak ho necháme propadnout, ale já nevím, jestli je toto dobré řešení jestli to takhle jde dál s těmi dětmi, které mají tenhle handicap, ač jsem inkluzivní, tak ho vyšoupneme, protože jednou dva krát propadne a pak co? Ty děti nezvládají česky nato ještě česky jazyk.

AP jako prostředník a komunikátor

Č IV/1: Mám to spíš odpozorováno o přestávkách, co provádějí, co řeší, protože oni pak nevnímají, že v té třídě jsem, informace se ke mně dostanou ve větší míře, ale ne tak, že by se mi chodili svěřovat, ale spíš že to vím/ vidím.

Č IV/7: Mám tu zkušenost, že děti už jsou se mnou natolik sžití, že se chodí svěřovat, právě to, co se mezi nimi děje a já si toho nestihnu všimnout, tak ony sami mi chodí říkat: „paní učitelko, já se bojím jít za paní učitelkou, pojd'te se mnou, můžete ji to vyřídit...“. Už jsem se dostala do fáze, kdy jsem mnohdy jako kamarádka a chodí se mi svěřovat...

Č IV/5: ... Rodiče za mnou chodí, jestli můžu vyřídit vzkaz paní učitelce, že třeba syn je nemocný, nebo třeba ho bolí břicho, mohli bychom zavolat...

Č II/6: ... Já spíš mám pocit, že děti mně berou... Já mám s paní učitelkou dobrý vztah, takový rovnocenný, ale cítím trošku, že ty děti mě berou jako kamarádku než jako paní učitelku. Ona je paní učitelka a i tak si semnou povídají, říkají mi, co dělají nebo co je trápí nebo tak, že možná i ten asistent trošinku působí třeba jako kamarád i psycholog nebo někdo ke komu dítě jde, když nemá odvahu jít za učitelem.

Č ????: Nám se to taky často stává... Když nemají odvahu jít za paní učitelkou se zeptat, tak jdou za mnou.

Č II/6: Já takhle funguju taky a mně neoslovují paní asistentko, ale paní učitelko co teď budeme mít? Děkuju, vám paní učitelko. Já jsem na to zapomněl. Oni opravdu... No víte, paní učitelko, byly jsme v kině a bylo to úžasné a už jste viděla ten film? Takže se dozvím víc než bych možná chtěla.

Vychytávky – osvědčené metodické postupy

Vyučovací vychytávky, kooperace

Č /I6: (Romské děti v MŠ) Většinou oni tu pozornost udrží a individuálně jsem s nimi podle individuálního plánu a s poradny s doporučením pracovali a učili se od začátku, držet tužku.

Č I/8: ...Taky pracují 15 min. s vybranou menší skupinou žáků. Osvědčil se nám tento postup, protože slabší děti s něma se musí opravdu pracovat postupně a tyto děti si postupně navyknou na různé práce.

Č I/20: Oni nesedí v lavicích. My máme tu možnost, že oni můžou být na koberci a hrají se, ale přitom se vzdělávají. Roztáhneme třeba čaj a hláskujou si to formou hry.

Č I/20: Anebo si je rozdělíme s paní učitelkou na půlku. Ona si je vezme na koberec a já třeba, děti dělají teď vajíčka. Děti sedí v lavici a já jim pomáhám ty vajíčka kreslit. Ona si vezme ty slabší na koberec a udělají zas jinou práci.

Č I/5: Musím propojovat neustále samozřejmě předměty, že se neučíme jenom matematiku, ale snažím se do toho zapojit více předmětů a hlavně teda komunikace, protože (romský chlapeček) nemluví česky, samozřejmě ho musíme nejdřív naučit česky, aby jsme mohli komunikovat.

Č I/3: (Informace pro učitele) U nás to řešíme ... Vytvořili jsme ve škole přehled o jednotlivých žácích v jednotlivých třídách a jejich vzdělávacích potřebách, aby každý pedagog si mohl přečíst, co to dítě opravdu potřebuje. Je potom na mně, abych já jim to prostě řekla na poradě, protože bohužel to zkostnatělo z některých učitelů, kteří jsou delší dobu.

Č I/13: Pan ředitel zasáhl na poradě a důrazně vysvětlil kolegům. Jim přikázal, napsal jim směrnice, vyvěsil to ve sborovně, dostali to všichni proti podpisu, kde bylo několik bodů, jak se ty učitelé mají chovat.

Č I/15: My s paní učitelkou to máme nastavené tak, že já dopoledne jsou s ní a pak jdu k tím sociálně znevýhodněním, na tu přípravu, na to vyučování a pak se vracím k paní učitelce v té přípravě asistence, k té nepřímé práci a tam my rozebereme spolu v krátké takové poradě mezi námi dvěma, co bude druhý den, jak to budeme, co ona ode mne očekává. Jak já mám zajistit tu práci z mojí strany, ona ze své.

Č I/6: Nám se osvědčil právě projekt pro MŠ, kde jsme si každá školka vytáhli témata a zpracovali si to téma z praxe. Co se nám osvědčilo, jaký jsme používali pomůcky, metody hodnocení a vlastně z toho vznikl sborník. Potom vlastní učitelka může přijít podívat se, co se osvědčilo, co funguje. Je to něco podobného při práci s nějakým konkrétním postižením.

.....

Č III/11: Obracejí se na mě speciální pedagogové, jestli je možné se podívat na hodiny, jak se to dítě chová, protože oni nejsou schopní s nimi pracovat. A tím, že to máte doma, vám to připadá přirozený. Takže chodil do hodiny, kde ty děti jsou, odvádím si je na chodbu, zkusím to, co platí na mého syna. Musím říct, že jsme docela úspěšní. Druhá věc je, že speciální pedagogové vyžadují, abych pracovala s rodiči. Tam ta spolupráce musí být ještě užší než někde jinde. Musím říct, že je větší práce s rodiči než s dětma.

Č III/13: Takže jsme dělali i vlastní projekt pro pedagogy, pro učitele a na výjezdném školení jsme dělali prezentaci, a udělali jsme to způsobem, že každá jsme o tom svém dítěti ... Jakoby představily jsme dítě, jak se chová v různých situacích... Natočily jsme krátký film s našimi dětmi, promítly jsme to tam, plus jsme řekly nějaké odborné věci, co to vůbec je.

Č III/14: Třeba jsem zdravotní asistent ve třídě, kde je 26 dětí, což už je samotný pro učitele moc. Měla jsem být u toho chlapečka, měla jsem tam sedět a všechno tady tohle, ale mě jako osobu, nedalo spát to, že v 27 dětech se vyvrbí dalších 10 dětí, který má poruchu čtení, psaní... Já si opečovávám kluka, a když je v pohodě, tak si oběhnu ty další děti.

Č III/1: Teda si nevšímám těch slabších dětí, když dá učitelka práci, já potom kontroluji šikovné děti a ona má čas na to, aby se věnovala i mému chlapečkovi a slabším dětem. Myslím si, že je to důležitější než...

Č III/15: Většinou, když přecházejí děti z prvního na druhý stupeň, tak druhostupňovka si k nám přijde pro radu. To, že ty děti známe, asistujeme u nich, už během prvního stupně, učitelé se tam hodně střídají, což je pro ně, i pro zdravé dítě "záhul", natož pro

dítě s jakýmkoliv postižením. Dohodli jsme se, že vypracujeme manuál, se správou toho dítěte a z naší praxe, pro daného učitele, že každý učitel, na jakýkoliv předmět dostane tento manuál s tím, aby vůbec věděl, jak k tomu dítěti přistupovat, aby probíhala výuka bez jakéhokoliv problému, a v případě když se jakýkoliv problém vyskytne, tak máme pravomoc od kantorů, že my si to dítě vyvedeme ze třídy, my ho zklidníme a do té hodiny ho vrátíme. Tak, aby ten učitel, jakkoliv přerušil výuku.

Č III/5: Ten kantor, bylo na jeho uvážení, jestli si nechal lepší děti, které perfektně pracují, kantor pracoval s nimi a nám dal třeba 5 slabých dětí. Nebo to udělal obráceně, což já bych řekla, že je lepší, protože nemůžeme my se nikdy rovnat s našimi zkušenostmi, zkušenostem učitelů. Prostě nemůžeme. To ať mi nikdo nebude říkat. Oni tu zkušenost mají vynikající, my samozřejmě v individuální práci, to je hodně důležité, ale oni prostě mají 20-30 let zkušeností, můžou si vzít slabší děti, co já vidím, že by byla úplně perfektní spolupráce, kdyby se vyvíjela tímto směrem. My bychom mohli pracovat s dětmi dobrými.

Č IV/9: Spíš se snažíme nezasahovat do výuky, být v pozici, že učitel je prvořadý, jeho slovo má být platné, spíš opravu pomáhat, nějakým způsobem nenápadně... Jestli má člověk schopnost pracovat s dětma tak, aby se zklidnily, aby pracovaly...

Č IV/5: Máme v třídě domluvený jeden den v týdnu, kdy se prohodíme, že já pracuji s třídou a ona pracuje s dítětem, já jsem spokojena...

Č IV/3: A bylo to během dne kdykoliv, paní učitelka plynule prošla k chlapci a já jsem se věnovala třídě, bylo to dobře, pro třídu, pro kluka i pro nás, fungovalo to.

Skupinová nebo individuální výuka

MOS: A to pracujete ve třídě nebo individuálně? Č I/20: Ve třídě a po vyučování. Oni mají třeba 4 hodiny a pak pátou hodinu si beru individuálně ty děti, které prostě potřebují doplňkovou výuku.

MOS: Vy máte 7 žáků v té třídě a to jsou poruchy chování a co ještě? Č II/16: Jsou tam děti, které mají poruchu učení, pouze a pak tam je jedna žákyně lehkou mentální retardací, vývojovou dysfázií a autizmus, pak chlapec který má Aspergerův syndrom, ADHD a dyspraxii, pak jeden chlapec který má vývojovou dyspraxii, ADHD a poruchu chování a další chlapec vývojovou dysfázií, ADHD takže jsou tam děti tři, které mě jako potřebují.

Všichni: Toto je na dva asistenty

Č III/8: Protože přijdu a dostanu ten šanon, co s něma mám udělat, a jdu si do své třídy, kde to dělám se třemi nebo čtyřma dětma. Vyloženě v té výuce ani nejsem.

Úvazek, přímá a nepřímá práce

Č I/15: ...Já mám v současné době úvazek na 8 hodin, takže 6h mám přímé práce a 2h nepřímé, v té nepřímé práci si chystám takhle ty přípravy na ten další den. V průběhu toho dopoledního vyučování jsem v té třídě a poskytuju absolutně veškerou pomoc učitelce, kterou jsem schopna ji tam, udělat. Je to hodně náročné. Odpoledne 2hod. do toho úvazku se věnuju dalším dětem prvního stupně, kde děti dochází na domácí úkoly nebo

jim vysvětlit látku říkáme tomu příprava na vyučování a tady toho se týká příprava té asistence, ty dvě hodiny denně, protože každé to dítě potřebuje jiný přístup a není to, jak když ve třídě sedí všichni... OS: Vy máte v úvazku 2 hodiny nepřímé práce a ostatní to máte taky tak?

Č I/15: Já jsem se právě dneska tak dozvěděla, že to existuje. Já mám jenom přímou část a nepřímou...Kde je to bezmoz v zákoně?

Č I/20: Já mám 6 hodin přímé práce a sedmou hodinu mám mít nepřímou práci, proto jsem si tam šoupla pár kroužku.

Č I/8: Já bych se chtěla taky vyjádřit, protože toto mě teda nazlobilo, protože mě bylo řečeno, že když mám 40hodin tak nemám právo na nepřímou hodinu a co bych chtěla, když mám celý úvazek. Takže mám pořád jenom přímou práci.

Č I/13: Já bych se k tomu ráda vyjádřila taky, protože jsem dva roky pracovala u vývojové poruchy chování a tam jsem to měla 15hodin přímé a 10hodin nepřímé a letos jsem dostala chlapce s Aspergerovým syndromem.

Č I/15: Navazuji na 13ku. Já jsem začínala u zdravotně postižené dívčiny před 10 lety a měla jsem pracovní úvazek na 20 hodin, tam nebyla žádná nepřímá práce, tam byla přímá práce 4 hodiny 5 dní v týdnu a odchod.

Č I/6: Já jsem prošla kurz asistenta pedagoga a tam nám paní Mgr. Žlunková ze školy z Kopečku, že asistent pedagoga je pedagog a na řediteli školy záleží, jak mu rozdělí přímou a nepřímou práci, ale nemáme na to nárok, ale je to v rukách pana ředitele.

Č I/15: A on se rozhoduje na základě toho, co kraj přiděluje a na jaký úvazek se ten asistent vede.

.....

Č II/13: A pak je přímá práce mezi třídní učitelkou a mnou. Hlavně plány. Ona má plány den, týden, měsíc dopředu a to musíme splnit to je přímá práce a nepřímá je práce s romskou rodinou. Je lepší když si dítě dělá domácí úkoly ve škole než doma.

Č II/3: Musím se přiznat, že já mám úvazek 29 hodin týdně a nerozlišuju přímou a nepřímou práci. MOS: Takže těch 29 hodin musíte být ve škole?

Č II/3: Jsem v té škole s tím chlapcem a jsem s ním i o přestávkách. Já mužů na začátku hodiny mám 10min na to si odskočit, ale to je asi tak všechno. MOS: Nepřímá práce je např. to ze se připravujete doma.

Č II/3: To mi asi nikdo nezapočítá, co čtu a atd.

Č II/13: Mám přímou práci, to je podle rozvrhu. Když v rozvrhu nic nemám, tak jsem volnější a to je příprava. MOS: Na to se právě ptám.

Č II/13: Tak to nemám.

Č II/16: Já mam úvazek 100 procent. Jsem přítomna ve všech vyučovacích hodinách. To je myslím si 29 hodin a myslím si, že na těch 100 procent je těch 40 hodin, takže zbytek nepřímá a to jsou jako příprava pomůcek na další den, výroba pomůcek, chystání. Někdy dělám i něco doma třeba. Myslím si, že se to počítá ta nepřímá.

Č II/7: Já to mám tak obdobně. Já mám při mé práci 32 hodin a 8 hodin nepřímou a těch 8 hodin jsem taky v té práci a tam si dělám přípravy.

Č II/19: Mám 85 procent. Nevím, kdo to stanovil. Nevím, takže jako mám v podstatě přímou práci, ale škola mi umožnila, že jsem v družině a takže potom ještě dělám..... To už je zas a něco jiného.

Č III/16: Mám přímou práci, což je, uvažuji, že jsem pořízená kantorovi. S každým učitelem se domlouvám před hodinou, co bude v dané hodině potřebovat a pak mám takzvanou nepřímou práci, což mi nedělá problém, převádět děti do družin a ostatní MOSistrativní úkony, které pedagogové nemůžou při tom počtu dětí, když tam mají na třídě děti se znevýhodněním, sociálním nebo zdravotním, stihnout. Já měla 12/8 (přímá / nepřímá práce) a teď jsem v první třídě dočasně, takže mám 15/5. V těch 5 hodinách mám 3 dozory a já nevím co ještě.

...financování

Č I/7: Kde tedy vezme peníze na tu nepřímou činnost? Protože, to je přesně nastavené. My jsme počítali přesně hodiny, kde mám kdy být.

Č I/19: Já si myslím, že to je ubrat z té hodiny. Když máte být 4 hodiny u dítěte tak tři, protože to je třeba kopírovat něco si přečíst, něco mu přichystat a to je vlastně v tom.

Č I/6: ...A na řediteli školy záleží, jak mu rozdělí přímou a nepřímou práci, ale nemáme na to nárok, ale je to v rukách pana ředitele.

Č I/15: A on se rozhoduje na základě toho, co kraj přiděluje a na jaký úvazek se ten asistent vede.

Znesnadnění práce asistenta

Chybování nebo neznalost nadřízených

Č I/13: Letos jsem dostala chlapce s Aspergerovým syndromem. Pan ředitel vůbec nevěděl, že jsou 3 úrovně té asistence, takže já budu mít náplň práce až po zkušebním prvním měsíci až se uvidí, jak reaguje, co chlapec potřebuje, jaký typ pomoci vyžaduje.

Vytížení – zneužívání asistentů (práce za učitele)

Č I/13: Já mám mít 4 hodiny denně, ale už se zjišťuje, že já musím být každou přestávku z důvodů nějakých konfliktů ve třídě a když ještě vyučuji do toho, protože jsem původně výtvarník, takže se stává naprosto běžnou situací, že jsem tam 6 hodin v kuse bez přestávky, bez oběda, bez pauzy a teď pan ředitel přišel s tím, že by potřeboval, abych potom hned zbytek dopoledne do půl páté byla v družině.

Č I/15: Dále mi znesnadňuje mojí práci časté suplování. I na druhém stupni. Tam kde je prostě díra šup tam. Potom si musím tu mojí práci dohánět.

Č II/8: Asi největší problém je u paní ředitelky, která... Jsem s ní měla práci, kterou bych dělat neměla. Mnohdy zadá práci a mnohdy odejde do kanceláře a já vedu celou hodinu a pak nestihám asistovat tomu chlapcovi, u kterého tam jsem. MOS: Zneužívají vaši přítomnost?

Č II/8: Přesně tak to si myslím, že to není dobře.

Č II/15: Já jsem se chtěla zeptat – dávají vám učitelé opravovat písemky?

Č II/8: Běžně.

Č II/16: Já bych navázala na to suplování, taky mám tu zkušenost, že mně několikrát poslali suplovat, nedělalo mi problém suplovat jinou třídu, v jiné třídě než kde běžně působím, ale jakmile jsem zastupovala roli paní učitelky.

MOS: Vy v té vaší třídě nemáte příležitost jak vaše kolegyně, že občas teda učí ten celek?

Č II/16: Řekla bych, že asi ne. V naší třídě je 15 dětí z toho je 7 integrovaných. Jsme běžná ZŠ. Je tu takový nezvyklý počet. Tyto děti se tu takhle sešli, takže jsme dvě s paní učitelkou opravdu plně zaměstnané a kmitám celé dopoledne kolem nich a nesedím u jednoho žáka, chodím mezi nimi, ale není to tak, že bych možná výjimečné, třeba se to stalo, ale není to pravidlem rozhodně.

Č II/3: Já se připojím. Já mám takový jiný problém a tu zkušenost, a to nikdo nemá potřebu mně shazovat, protože taky mám vysokoškolský titul a jsem učitelka, což pro mě je taková smutná zkušenost a pan ředitel je velmi spokojen, že má asistentku s VŠ titulem.

Č II/11: Když mám pocit, že nejsem maximálně vytížena, tak si o práci ještě říkám. Někteří učitelé chtějí, abych byla přítomna na hlavních předmětech nebo při pokusech, na vycházkách nebo soutěžích, abych dělala dozor, abych učila. Máme chlapce, mívá záchvaty, ale pokud mám pocit, že ty učitelé jsou přetěžovaní a mají toho hodně, tak se teda nabízím sama.

Č II/18: Vždycky jsem taky opravovala sešity, pracovní listy apod. Teď už jako nesmím, teď už pan ředitel zakázala, takže se to změnilo, že je to trošku jinak... Předtím jsem běžně suplovala, cokoliv bylo třeba, dojít nějak dokonce i do speciální poradny doprovod apod. k lékaři. Všechno prostě možné. Teď je to trošku jinak...

Č II/3: Připojím se. Opravování, že to se mi nestalo, že by mě k tomu někdo nutil. Spíš se zeptají či nemám chvíli volnou, což mi nedělá žádný problém. Ještě jsem se nesetkala s tím, aby někdo z učitelů měl něco proti tomu, že jsem v té třídě. To se mi nestalo u nás ani jednou ale nevím, co pan ředitel řekl. Že nemají nárok to říct, to jsem taky neslyšela.

Č II/10: Já sešity taky opravuju a nevádí mi to, spíš jde o to... Spíše mám pocit někdy, že nejsem dostatečně vytížena to jako...Říkám si o tu práci, ale na druhou stranu občas když jsou doprovody, když jsou třeba soutěže, přednesy jednoznačně asistentky nikdy to nejsou učitelky.

Č II/19: U nás bylo zavedeno tak, že vlastně ta moje holčička se učila podle zcela jiných osnov, měla učebnice z té školy praktické, takže jsem učila něco jiného, tak jsme to řešili, minimálně dvě hodiny týdně se paní učitelka úplně jí věnovala a já jsem měla k dispozici třídu. Měla jsme svůj předmět, který jsem se s dětma učila, všechno jsme dělala, tím pádem jsem si opravoval to, co jsme si pro ne vymyslela, ale mne se to líbilo, protože jsme si trošku i odpočinula, přijít na něco jiného a vlastně ta holčička byla se střídou na výchovy, hlavní předměty tam aspoň od té třetí třídy to opravdu nešlo. Ty děti se učili něco úplně jiného. Ona vůbec nestíhala a potřebovala mít klid, to znamená, když jsme seděli v lavici a vedle seděl její spolužák a on se učil něco úplně jiného, já jsem jí měla něco vykládat, tak to vůbec nešlo, takže já jsme v podstatě... Měli třídu u 7 schodu, byla družina a buď to, jsme se tam úplně zavřeli nebo dveře byli otevřené a učili jsme se tam hlavní předměty a výchovy byla ve třídě, takže proto ta paní učitelka, říkám ty dvě hodiny v týdnu měla s tu Adélkou i tak jsme se v hodinách prostrídávali. Dávala samostatnou práci ve třídě to

jsem zajišťovala, potom ten dozor a půl hodiny bylo zase rozdělení. Nějaké opravování i já sem se hlásila o práci, protože toho bylo opravdu dost. Pro tu holčičku jsem si vedla denních a zapisovala každý den, co jsme dělali, jak jsme dělali, to bylo náročnější.

MOS: Dostáváme se k dalšímu tématu... Rozdělení kompetencí mezi třídními učiteli a vámi. Jestli stě zneužívání nebo nejste. Jestli spolupráce funguje. Některý ti učitelé se na asistenta nedívají jako na partnery, ale na něco jakoby něco nižšího než oni?

Č II/18: Záleží na těch učitelkách. Každý je jiný individuální někomu to třeba vadí, když ten asistent v těch hodinách je a nemusí mi to říkat, já to prostě, vidím a cítím, že mě ignoruje a nebo jedná jako já nevím, tak není mu to příjemné, když ten asistent tam je a některým to vůbec nevadí, jsou kamarádští, takže spolu vycházíme dobře, takže je to v pohodě to zaleží na těch lidech, jak si sednou prostě jak spolu dokážou vycházet.

Č II/10: Já mam takovou připomínku... Pan ředitel dělá sezení jako asistentů s pedagogy, kteří se účastní právě zde, na druhém stupni je problém v žacích, oni neberou ty asistenty vzhledem k tomu, že my tam sedíme v těch lavicích s něma, oni nás berou i o těch přestávkách ty sem nepatříš a sprostě mluví před náma sprostě. ... Pracovníci a ne jen jako do počtu nevím, jak se to bude vyvíjet dál, ale tento poznatek není úplně ideální.

Č II/12: Já když jsem nastoupila do školy, tak v té třídě šlo vidět z paní učitelka je něco víc než já, vždycky mi dávala takovou podřadnou práci a potom jsem chodila hodně suplovat, což já jsem přidělena k dané holčičce a u mně by tady tohle nemělo být, tak to už si maminka pak vyřídila, že takhle to nepůjde, teď se mi stane... Pro mě je to zpeřtení, ale zase jsme si řekla, co chci suplovat. Ne, že půjdu do angliny, kterou neovládám, a teď jsme dostala paní učitelku, která mě bere jako svého partnera, všechno si řekneme a můžu říct, že jsem 3 rok a berou mě všichni kolegové a chodí za mnou i pro radu i když máme speciálního pedagoga.

Č II/16: Já bych navázala na to suplování, taky mám tu zkušenost, že mně několikrát poslali suplovat, nedělalo mi problém suplovat jinou třídu, v jiné třídě než kde běžně působím, ale jakmile jsem zastupovala roli paní učitelky.

.....

Č III/14: Mě třeba rozčiluje to, že dělám asistenta pro jedno dítě a vyplňuji čas, třeba že ty skočíš s dětma do družiny, musíš je obléct na oběd. Vyplňuji čas něčím, co není, naplní práce. Mám být někde, ale nemůžu tam být, protože musím jít jinam. Vyplňují mezery asistenti.

Č III/9: ... Připadá mi, že po nás chtějí práci odborníků, ale nemáme na to pravomoc a ani nesmíme takovou práci poskytovat, nemáme to v náplni práce a není to naše kompetence.

.....

Č IV/7: Někteří (učitelé) na mně přenášejí spoustu svých povinností, spoustu toho co by měli udělat sami...

Nezvládané rozdíly mezi prvním a druhým stupněm ZŠ

Č I/13: To všechno na koleně a pro neštěstí už druhému našemu chlapci se potvrdila diagnóza až po vstupu na druhý stupeň a veškeré pomůcky od APLY jsou pro prvňáčky a první stupeň a my potom na tom druhém stupni vaříme z vody, vyloženě na koleně všechno vytváříme.

Č I/13: Tady je největší problém druhý stupeň. Všechno se nastavuje pro první stupeň, pro předškolní vzdělávání, kde to je nejdůležitější stanovit tu diagnózu a pokud se ten klient plácá celé 4 roky na prvním stupni, tak jakože sám a tady navážou i kolegové si řeknou “já to zvládám sám, já ho srovnám do latě, to bude dobrý, on z toho vyroste“ a nám se potom přehoupne na ten druhý stupeň, díky pubertě a hormonům a všemu a tam je najednou víc povinností, víc souvislostí, víc různých kolegů a stěhuje se do různých učeben a najednou to bouchne ten problém, on není problém naučit se vizualizaci, na strukturované učení, prostě to nepřijme, je toho na něho moc. Kdyby se začalo dřív, kdyby to bylo obsaženo v té správě v tom IVPčku.

Č I/7: Vnímám velký rozdíl mezi prvostupněřema a druhostupněřema. Vy všichni říkáte, vy na prvním stupni se domluvíte a na druhém stupni přichází ta různorodost. Je to pro nás těžký tak, jak je to těžký pro ty děti domluvit se s učitelkou.

Č II/16: ...Mne by zajímalo, jak to funguje jinde, kde pracujete jako asistenti třeba 5 let, jestli dostáváte smlouvu na neurčitou dobu, což mi přijde, že by bylo ideál, ale nevím, jak to funguje jinde, já bych ráda s těmi dětmi pokračovala dál, třeba i na druhém stupni, už je dobře znám myslím si, že to nese spoustu výhod, když se ti asistenti nemění z roku na rok. Pak by mne zajímalo jinde o té pracovní nejistotě.

Č II/10: Proto jsem díky bohu na prvním stupni a zažila ten druhý stupeň, nebylo mi to příjemné a teďka se snaží nastolit, přijít na to jak opravdu i ty 9ky se cítí, že jsou dospělí, my jim nemáme co mluvit, aby to nějak respektovali, že jsme tam i my pedagogové.

Č IV/3: ...Nicméně od přechodu chlapce do 5 třídy, kde začali být druhostupňoví kantoři, situace se trošku změnila, protože jsem máma, jsem průkopník, ve škole mám nejstaršího chlapce a kantoři neví, nejsou vůbec připravení na to, jak s asistentem pedagoga zacházet, co od něho mají očekávat, někdy ti kantoři si to nějakým způsobem vyřeší... Byli kantoři, se kterými jsme si to nebyli schopni domluvit. Ve chvíli, kdy svěřenec dostane dobrou známku, mi učitelka před celou třídou řekne, že je to známka paní asistentky a ne jeho. Nicméně, vedení na to muselo zareagovat, potom došlo k tomu, že kantoři, kteří chlapce vyučovali, si všichni sedli a společně s paní psycholožkou. Nějakým způsobem došlo k tomu, že se nastavily mantinely, odkud kam, dostala jsem od paní psycholožky za pravdu. Takže uznali, že práce, kterou tam dělám, je v té roli v mezích, kterou potřebuje.

Č I/13: Tady je největší problém druhý stupeň. Všechno se nastavuje pro první stupeň, pro předškolní vzdělávání,...

Přetěžování žáků učivem

Č I/6: Já jsem prošla tříletým projektem pro MŠ a tam se kladl důraz na to, osobnostní výchovu dítěte. To si myslím, že na těch základních školách, že to učivo se hromadí do těch nižších ročníků. Jsou tam kvanta učiva. Ať nadané děti jedou na gymnázia, mají dva jazyky tři, ale takové ty průměrné děti, opravdu já mám doma svoje tři děti ve věku 9, 13, 15. ... Fakt vidím, že hodně se dává toho učiva do nižších ročníků. Oni říkají, že děti jsou schopné víc vnímat, ale jestli to není na úkor zdraví těch dětí, jako přetěžování.

Č II/10: Mám chlapečka, který má problém domluvit se česky ... Neumím si představit, že by měl přibrat druhý cizí jazyk na druhém stupni. Učitelka řekne, tak ho necháme propadnout, ale já nevím, jestli je toto dobře řešení jestli to takhle jde dál s těmi dětmi, které mají tenhle ten handicap, ač jsem inkluzivní, tak ho vyšoupneme, protože jednou, dva krát propadne a pak co? Ty děti nezvládají česky nato ještě další jazyk.

.....

Č IV/4: Dívám se do učebnic, jsem unavená, stejně jako ty děti, tak mnohé z těch informací úžasných, které tam dostávají a ve finále napíšu nějakou prověrku nebo test. Jestli by to nestálo za to, ulehčit tím dětem, jestli bychom nějakým způsobem vyhodnotili jejich intelekt, schopnosti, postižení atd. definovali si, co od nich chceme, a co by bylo navíc. Otázka je, jestli to neberu moc zešíroka, ale zdá se mi, že pokud děti se musí srovnat s nějakým nedostatkem, handicapem, nazveme to jakkoliv, spoustu energie vezme jejich odlišnost. Teď je otázka, na co budou potřebovat dva světové jazyky, pokud nejsou nadprůměrní...

Vztahové problémy mezi žáky (s vazbou na činnost AP)

Č IV/3: Žádného asistenta nechce, protože mu to zbytek třídy dával sežrat, že teda paní asistentka mu dělala lepší známky, jako kdyby tam tu asistentku neměl.

Finanční a společenská nedoceněnost AP, financování AP (přidělování financí)

Č I/15: Že se někdo rozhodl někde, že mi veme peníze, i když dělám svoji práci kvalitně a pan ředitel řekne "ale kraj nedal" a já řeknu "takže fajn, škola nemá, kraj nemá".

.....

Č III/9: To, co mě neusnadňuje vůbec moji práci, je finanční ohodnocení. Je to spíš charitativní činnost než...

Č III/11: Mám asi 8 kurzů v APLE v Praze. Mám na každý kurz osvědčení, ale ten kurz si musím zaplatit. Což je 3000- 5000 Kč. Dělám to proto, že mě to zajímá...

Č III/1: Potom ještě jedna věc, co cítím jako velký nedostatek, společenskou nedoceněnost asistentů pedagoga, myslím si, že to by třeba změnit šlo, nějakou marketingovou aktivitou a to se, myslím, právě odráží na vztahu učitelů k asistentům.

Č III/7: Já se chci vzdělávat, vzdělávám se ve svém volnu, protože to není nutné pro moje zaměstnání, pan ředitel mi to umožňuje, a podporuje mě v tom. Není tam jediná motivace z platu asistenta pedagoga k vzdělávání se.

Č III/9: Když to dítě potřebuje víc hodin, tak se udělá delší úvazek, ale s tím, že zbytek připlácí škola. Není to podpora z kraje...

.....

Č IV/3: ... kdyby moje práce ve škola byla lépe ohodnocená finančně, kdyby pracovní doba byla přímá, byla vypočítávána přímo z těch dva a 40 ti hodin, tzn. kolik hodin přímé péče, anebo bylo to upraveno nějak jinak, protože velkou část konzultuji s rodiči, s psychologkou, s vedením školy, protože pořád řešíme nějaké problémy, protože chlapec je problémový. Ještě by mi pomohlo, kdyby pozice asistenta pedagoga byla v naší společnosti více ceněna jako třeba v Anglii, když to vezmeme, jak to funguje tady, jsem docela zklamaná.

Č IV/9: Já mám úvazek 25. zbytek teda rodiče poskytují sponzorský dar. Protože dítě není schopno bez asistenta fungovat, ale je to jedna z mála výhod, které tam jsou, protože některé děti, když rodiče nemají peníze, děti musí zůstat bez asistenta a je to velký problém.

Neznalost postupů ze strany rodičů, nezájem rodičů, nespolupráce rodičů

Č I/13: Já vím, že je to mnohdy a hlavně v dnešní době je to na tom, jestli ten rodič souhlasí nebo nesouhlasí, ale pokud je ta spolupráce úžasná suprová, rodiče si chválí, dítě si chválí, všechno funguje a jenom založení na ten papír a do určitého data to nedodá, tak si myslím, že to je trošičku potom... Je to opravdu krok zpět, že rodiče dostanou do ruky papír a mají si to samy řešit, že rodiče mají o všechno samy zažádat, nejenom o nějakého asistenta, nejenom o nějakou péči, ale třeba i o slovní hodnocení to děcko potřebuje a tyhle ty rodiče to neví, že ten učitel je musí informovat.

Č II/11: Já se setkávám s překážkami hlavně s nespoluprací rodičů, který stresují ty děti. Hlavně doma při přípravě pomůcek domácích, nespolupracují se školou. Kdy se objeví ve škole tak jen tedy, kdy potřebují něco od školy a ne když je porada s asistentem ohledně práce s dítětem.

Č II/8: Já mám problém v komunikaci s rodiči, není žádná. Nemají zájem i přesto, že máme domluvené schůzky, nedorazí. Komunikace žádná.

Č II/19: Já když jsem končila s tou Adélkou 5tou třídu a tam se zvažovalo co s ní dále, nakonec se to tak všelijak propojovalo a nepřímo se i rodiče tlačili, aby to dítě odešlo na speciální školu, protože si nikdo nedovedeme představit, že by měla jít na vyšší stupeň. Já taky bohužel ne, protože ta mamka ji zarážela dolů, takže tam ten posun už nebyl pro mě. Tahle ta třída byla ... Byla jsem vyčerpaná. Ona mi přišla do školy a říkala, zase ta blbá domácí úloha, k čemu to je, stejně mi to je na prd, stejně to v životě nebudu potřebovat. Toto jsem slýchala denno denně.

Č III/6: Spolupráce s rodiči (znesnadňuje moji práci).

Č III/11: Musím říct, že je větší práce s rodiči než s dětma. Nemůžete nikomu říkat, co má dělat. Je dospělý, je to jeho dítě. Je to pravda. Rodiče vám to odkývnou, protože to chcete slyšet, ale... Taky jsem se potkala s rodiči, který se v tom plácali a viděla jsem se v tom i já. Taky jsem se v tom plácala. To jsou rodiče, se kterými pracuji do dneška přes 6 let, musím říct, že opravdu jsou ti, co přijdou. Ale jsou tam rodiče, který nechtějí slyšet. Chápu, že každý chceme mít zdravé děti, ale když už tady je ten problém, je životní a jen ta se z toho nevyspí. Myslím si, že je nevyhnutelné, připravit je do života, aby se postaraly samy o sebe je nejdůležitější věc, která... A oni si to vůbec neuvědomují.

Č IV/1: Co mě nepomáhá a vadí, je postoj rodičů, někteří odmítají se mnou bavit, jako s asistentkou a problémy řeší jenom s učitelkou.

Č IV/1: Pro spousta rodičů někdy i učitelů... Není jasně definované, co ten asistent pedagoga je. Někdo si to plete s pojmem osobní asistent. Rodič má pocit, že bude jenom u toho dítěte a pracovat jenom s ním. Druhá poloha asistenta pedagoga, jsem sice ve třídě,

ale s dítětem nebudu pracovat vůbec, protože jsem zrovna potřeba někde jinde. Nějak jasnější vymezení pojmu.

ŠPZ, (SPC), OSPOD, lékař

Č I/13: Mně konkrétně znesnadňuje práci SPCko, které nám trošičku, nechci říct, že hází klacky pod nohy, to v žádném případě, ale při tvorbě IVP pro toho autistického chlapce. Tady je největší problém druhý stupeň. Všechno se nastavuje pro první stupeň, pro předškolní vzdělávání,...

Č I/13: ... On to nezvládá, ale SPC řekne, že to zvládat musí...

Č II/5: Máme chlapce s mentálním postižením. Tam je spolupráce s SPC nula, katastrofa. Ti jsou velmi nevstřícný, velmi dokonce nedoporučili asistenta pedagoga. Nicméně je to chlapec, který potřebuje asistenci při vykonávání hygienických potřeb, při jídle, ale SPC prostě mu odmítlo vzhledem k finanční náročnosti. Kraj na ně děla ty ty ty, takže mu odmítli asistenta pedagoga. Takže tam je ta spolupráce s SPC teda horší.

Č III/7: ... Pro mě je bariéra nespolečnosti všech institucí... V podstatě, my komunikujeme s PPP, ale ani od nich nemáme povinnost dávat zpětnou vazbu. Všechno je přes rodiče, když rodiče nechtějí, my se nic nedozvíme. Sociálka například. Teď jsme měli akutní stav, na který jsme upozornili, oni nám řekli, že mají 30 dní na to, aby situaci řešili. Ve chvíli, kdy zjistím, že dítě je v ohrožení života... Tam není žádná policie... Až když se něco stane... Nerespektují nás, upozornění, které tam dáváme.

Č III/7: Máme psychologa, ale tím že tam není každý den a není tam po celou pracovní dobu, tak si myslím, že je to úplně zbytečné.

Měli jsme ho 4 hodiny týdně a to ještě po domluvě a děti si k němu cestu vůbec nenašly. A rodiče spíš jenom proto, že se tam děti pošlou, tak tak dojdou. Rozhodně to není v akci. ...Potřebují důvěru k takovému člověku. Opravdu tam musí do tříd. Stačí, když je psycholog na chodbě, v přítomnosti dětí, mluví s nimi, je to úplně něco jiného.

Č III/4: Co mě rozčiluje je spolupráce se sociálkou, kdy potřebujeme od rodiny chlapečka, sociálka s tím vůbec nic nedělá, psala jsem dokonce stížnost na sociálku, nic se neděje. Chlapeček je v ohrožení života, dokonce ho teď maminka sebrala a odjela. To mi taky vadí, že sociálka s námi nespolečně pracuje, nechce naslouchat, nechce vědět co se děje.

Č IV/3: My, co spadáme pod PPP, nemůžeme si stěžovat, kdykoliv na telefonu, kdykoliv nám poradí.

Č IV/3: SPC je v této chvíli u nás zahlcené. Oni nám to řeknou: „jsme zahlcení“. Těch diagnóz je tolik, tolik problémů, že ti na to nemají čas, když řeknu, že se potřebuji setkat v tuhle chvíli, tak mám schůzku 15. října

Č IV/3: Pan doktor nebyl schopen to vysvětlit, pak to došlo k tomu, že začal listovat jeho spis, na recept mu napsal název léku, ten tatínek... „Že to ne, to měl dřív“, pak se vrátil několik stránek spisu zpátky „ tak já mu předepíšu tady tyhle“. Pak v tuto chvíli se sám usvědčil, že píše jen proto, aby mu něco napsal, on se samozřejmě urazil, tak jsem mu řekla, ať mi to vysvětlí, jaké léky má a jestli je vůbec potřeba, že si myslím, že je schopen

zvládnou tuto chvíli bez léků, tak do spisu napsal, že na žádost asistentky je medikace zastavená.

Absence šk. psychologa nebo spec. pedagoga

Č I/7: Končí nám aj školní speciální pedagog kvůli tomu projektu, ale školní psycholog minulý rok jsme ho tam měli, ale teď už jen dochází jeden den v týdnu, ve čtvrtek.

Č I/13: My máme školního psychologa jednou za měsíc a spadá pod pedagogicko psychologickou poradnu a v podstatě nemůže práci obsáhnout...

Přesuny od dítěte (k jiné činnosti nebo změna dítěte)

Č I/7: Velké znesnadnění mé práce bylo, že mi vzali chlapečka, na kterého jsem si rok zvykala, a pak v rámci posunu řekli, to nevádí, prostě někdo jinej si zvykne. Člověk pak prochází od jednoho dítěti k druhému a nemůže dokončit práci, kterou sotva začal. MOS: proč ho vzali?

Č I/7: Protože z SPC přišlo doporučení, kolik je hodinově, a protože na úvazek, který tam je, tak se překrývali ty hodiny, takže bych tam nemohla být. O mojí nepřímé činnosti jsem nevěděla, takže by to časově nevyšlo, abych byla tam i tam u těch dětí, u kterých jsem byla předtím.

Č I/14: Není to znesnadňování mojí práce, ale já mám dítě s touretovým syndromem a na něj je dotace jen na jeden rok, když na něj nebude dotace na příští rok, tak to dítě bude ztracený.

Č I/3: Když jsem na druhém stupni, tak maminka mi říkala "a prosím, vás paní asistentko budete ji mít? Nebo někdo jinej? Ona si na Vás zvykla, ona je s vámi strašně spokojena". To je asi přesně to, o čem hovořila tady 13ka. I rodiče si budou muset zvykat, když už to nějak nastavený společně máme.

Č I/13: 3ka, 7ka i já zažíváme to, že jsem změnila to dítě. Mně se to stalo taky chybou maminky, protože se změnil občanský zákoník a spoustu lidí došlo na to, že si mělo samy něco hlídat a samy měli donést nějaké vyrozumění, které vždycky zasílala poradna škole a škola si ho jako kdyby sama posílala na ten kraj a najednou tohleto bylo jinak. Maminka si to neuvědomila, strčila správu do šuplíku, asistentce nebyla podložena, takže chlapec, který si velice těžce zvykal ve 14tich letech, že vedle něho sedí dospělá ženská a nedejbože ji má poprosit o pomoc.

(Ne)jistota úvazku

Č I/15: Mně mojí práci znesnadňuje nejistota ve formě úvazku na poloviční školní rok, třeba jenom na půl roku, nebo jenom ještě na kratší dobu.

Č I/15: Že se někdo rozhodl někde, že mi veme peníze, i když dělám svoji práci kvalitně a pan ředitel řekne „ale kraj nedal“ a já řeknu „takže fajn, škola nemá, kraj nemá“.

.....
Č II/16: Já bych ještě řekla, z praktického pohledu mě třeba ta práce asistenta velice naplňuje a pomáhá mi to, ale na druhou stranu je to docela nejistota, že člověk dostane pracovní smlouvu jenom na jeden školní rok. Já jsem pracovní smlouvu měla dva krát

prodlouženou takže teďka, pracuji třetím rokem, ale paní ředitelka mi říkala, že smlouva na dobu určitou lze prodloužit jenom tři krát.

Č II/15: Já už to mám na třetí rok a mám to po třetí prodloužené a paní ředitelka mi říkala, že neví a nechce dávat smlouvu neurčitou, že tam není nikdy jistota, že tam nějaké to dítě bude.

Č ???: Oni opravdu čekají na to, jak se vyjádří kraj. Jestli dítě potřebuje asistenta.

Č ???: Fakt je to nejistota.

Č II/19: Já mám v pracovní smlouvě po dobu integrace a konkrétní jméno žáka. Předtím jsme měla po dobu integrace žákyně, teďka tam mám konkrétní jméno toho žáka. Nevím, jestli je to dobře.

Č II/20: Já teďka, jak dělám dlouho, tak dělám už na dobu neurčitou. U nás pan ředitel nám dává na dobu neurčitou s tím, že prostě to nějak dopadne.

Č II/10: A máte ty děti jistě? Ta škola je už zaběhaná a tam už to funguje, takže tam máte tu jistotu. My jako taky už dost dlouhou dobu nějaké ty děti tam máme, ale nikdy to jistě není. Ve školce nějaké ty děti máme výhledově nějaké dva, tři roky v čteně mého dítěte, ale jestli to bude pokračovat, to se neví, z toho důvodu to tak je.

Č II/19: Mám to na to konkrétní dítě, ale přitom učitelé z prvního stupně by měli požadavek, kdyby takový asistent byl a půjčovali si ho do třídy, protože v každé třídě se takové dítě najde. Na tom prvním stupni by se ten asistent určitě uživil.

Č II/5: Asistenti mají smlouvu jen do 30. 6 a pak jsou na úřadech práce s obrovskou nejistotou, jestli budou mít práci.

MOS: Ta nejistota zazněla i v skupině předtím.

Č II/5: Opravdu musí jít na pracovní úřad.

MOS: Teď se to mění. Už to nebude možné.

.....

Č III/7: Bariéra...(ne) stálost zaměstnání.

Č III/5: Bych chtěla mít jistotu, že práci mít budu a že budu za ni ohodnocená. Prvotní je, že budu vědět, že mám práci na delší dobu a budu finančně ohodnocená.

Č III/X My máme smlouvu vždycky jenom na rok, jsme placení krajem a jsme limitovaní tím... Z mé osobní zkušenosti, chtěla jsem si vzít hypotéku, nedostanu ji, protože mám smlouvu na dobu určitou.

.....

Č IV/1: Hodně mě demotivuje nejistota zaměstnání, tak jak se to řeší. Přes prázdniny člověk zaměstnání nemá, atd.

Č IV/1: To já nemám ani po osmi letech (úvazek na dobu neurčitou). Bylo mi řečeno, že asistent pedagoga je sezónní práce. Já jsem na škole jediný asistent, a v okamžiku, kdy dítě odejde na jinou školu, tak jsem ze dne na den bez práce.

Č IV/18: Já mám taky smlouvu na dobu určitou. Pan ředitel říkal, že je to moje starost, zatím je to tak, že příští rok se se mnou počítá...

Č IV/12: Máme smlouvu a obnovují nám ji vždycky jednou za rok, prázdniny máme placené, ale nemáme jistotu zaměstnání taky tak, když dítě změní školu, my taky zůstaneme bez práce, nebo když nejsou dotace, máme smůlu.

Neinformovanost či nepřipravenost učitelů

Č I/3: Mně určitě znesnadňuje práci neinformovanost učitelů, kteří mají z SPC spousty informací, vytvoří individuální plán, ale oni kolikrát neví, co to dítě opravdu potřebuje.
.....

Č II/19: U nás na ten vyšší stupeň ta škola nebyla připravena. Ty učitelé nemají specku, byla tam jen jedna učitelka. Ta holčička jako neměla šanci se zapojit do výuky. Tam řekli, že to nejde. Já bych chtěla vidět základku, kde to funguje i na tom vyšší stupni a vidět to slyšet to jak se to dělá.
.....

Č IV/8: Spousta učitelů na středních školách si s některými diagnostikama neumí dát rady. My tam máme poměrně dost dysgrafiků, dyslektiků, dyspraktiků. Ti přežívají ve třídách, přežívají v podstatě ze čtyřkami- pětkami, protože nemají asistenti, musí se nějak poprat s tím, co zvládají všichni ostatní. Ani třídy na to nejsou připravené.

Nepřizpůsobivost učitelů

Č I/3: ...Bohužel ta zkostnatělost některých učitelů, kteří jsou delší dobu (v praxi). Jejich činnost je taková, že se nechcú přizpůsobit, že nejsou otevřeni těmto informacím, neradi ustupují z těch svých zažitých kolejí.

Č I/13: My nemáme jiné děti než ty „aspergry“. Jsme běžná základní škola a kolegyně, která dostala toho nešťastného depresivního chlapce, tak všichni kolegové mysleli, že ona bude obcházet 20 učitelů a bude od nich získávat, co má připravit tomu chlapci, co se bude dít, jaké jsou změny. To není v lidských silách a půl roku trvalo, než pan ředitel zasáhl na poradě a důrazně vysvětlil kolegům. Jim přikázal, napsal jim směrnice, vyvěsil to ve sborovně, dostali to všichni proti podpisu, kde bylo několik bodů, jak se ty učitelé mají chovat.

Č I/13: ... Kdykoliv jsem navrhla, že jedu, že je nějaké školení, že je nějaký projekt, tak mě to všichni omlátili o hlavu, že oni nepotřebují se vzdělávat, že nepotřebují nic nového.

Č I/14: V tom kolektivu, v tom množství těch dětí, když tam máte 25-26 dětí což jsem měla já. Mně to prostě uteklo. Chtěla bych se zastat i těch učitelů, není to ani pro ně jednoduché.

Č I/13: Tam opravdu ti lidi musí chtít, být tvární nebo nějaké nové přístupy, to jsou nové věci. Dřív to nebylo v těch školách. Pokud se nedomluví, když ten kolektiv je různorodý tak to nemůže fungovat, když tam dva se budou snažit to je jak luštěninu o zed' házet.
.....

Č II/19: Opravdu si nedokážu představit, být ve třídě s touhle tou svou holčičkou s některými jinými pedagogy z té školy. Tam asi bych narazila. Tam by to asi nefungovala. Já to vidím v tom, že ten asistent, pokud si nerozumí s třídní učitelem, ten třídní učitel dává volnou ruku a je i nápomocen.

Č II/11: Ještě zádrhel s některými učiteli kteří nesouhlasí s tím, abych byla s dětmi v jejich hodinách.

Č II/11: Já jsem spokojený člověk až na těch pár výjimek. S některými to nějak nepohne a je zvláštní, že mám problém s učitelem, který je sám handicapovaný. Třeba má pocit, že mu dělám dozor nad jeho hodinami. Co dělá na hodinách. Já opravdu nevím, já učitelé

opravdu neřeším a ani je nehodnotím, protože jsou to vysokoškolsky vzdělaný lidé a učitelé se snaží dělat svoji práci.

Č II/11: ...Přede mnou byla speciální pedagožka, pracovala jako asistentka a ona nastavila trošku dobře pravidla a učitelé si uvědomili... Byla jako první asistent v té škole a učitelé ji házeli na prvních schůzkách hodně klacky pod nohy, protože se báli, že se ukrajují z jejich talíře, že přicházejí o své peníze, že tam živijou nějakého, kdo si tam bude dělat, co bude chtít, protože je pravda, nad moji prací není žádná kontrola, je pravda, že pan ředitel mi nechává volnou ruku.

Č II/11 MOS: Máte pocit, že vás nechtějí pustit do té hodiny, abyste nezjistila třeba, že nepracují tak kvalitně.

Č II/11: Je to možné. Ten pan učitel, který mě nechce mít ve svých hodinách, tak zrovna je z těch lidí, který vede přednášky způsobem, že čte z knížky, co není pro děti až tak záživné a to si můžou přečíst sami.

Č II/8: Já mám problém v komunikaci s rodiči, není žádná. Nemají zájem i přesto, že máme domluvené schůzky, nedorazí. Komunikace žádná. Co se týče těch učitelů, kteří nechtějí, abych tam byla, mají pocit, že jich nějakým způsobem kontroluji a pak někde donáším. Asi největší problém je u paní ředitelky, která... Jsem s ní měla práci, kterou by neměla. Mnohdy zadá práci a mnohdy odejde do kanceláře a já vedu celou hodinu a pak nestihám asistovat tomu chlapcovi, u kterého tam jsem.

.....

Č III/8: Ale potom máme nějaké učitele (3), tam už přijdu do té hodiny, cítím takové to napětí, chodí se mi tam stěžít, s obtížemi. Cítím z toho pedagoga, že mě tam nechce. Je to takový... Tu máš, tohle s nemá udělej. Tečka, hotovo. Už z minulých let, vím, že těmi pedagogy... nebral toho asistenta pozitivně. Samozřejmě to dělá tření ledů na pracovišti. Potom máte i strach vůbec něco dělat, abyste to nepokazili. Samozřejmě tím víc to způsobuje, že jako asistent děláte při práci chyby, aniž byste chtěli. Protože máte strach z reakce pedagoga. Aby nevznikaly nějaké konflikty, bojíte se toho.

Rozpory s učitelem

Č I/15: Když vybírají asistenta ke konkrétní třídě nebo učiteli, tak nemělo by to být tak, že přijde první ten učitel a ten asistent a já jsem ten a ten a budeme spolu teď 10 měsíců spolu zápasit.

.....

Č III/9: Když mě učitel bere vážně, když jsem jako rovnocenný partner, protože jsem se setkala s různými učiteli, kterým byl asistent jako přítěž nebo další osoba, která je hlídá, jestli mají dobrou výuku a bylo to celkem nepříjemné.

Č III/8: Nevím ten důvod, proč jsou tak kritičtí. Jestli mají nějakou negativní zkušenost s asistentem pedagoga, který tam byl přede mnou, nebo jestli je to jen z toho pocitu, že tam někoho budou mít. Bojí se třeba, že bych vykládala, že na ně řvala...

Č III/8: Teď jste mezi dvěma mlýnskýma kolami, vedení na vás tlačí, že máte být ve třídě, na druhé straně na vás tlačí učitel, který vás tam nechce. Teda, abyste z třídy odešel.

Nadřazenost/nenadřazenost učitelů

Č I/15: Oni někteří vám dají velice krásně najevo, že i vy jste sice pedagogický pracovník, ale kategorie, která je tam jenom na těžkou práci a to si myslím, že znesnadňuje hodně lidem, ..., Protože když 2–3 krát narazí na kolegu, který mu dá najevo, že ho nebere jako rovnocenného i když opravdu přichází s dobrými nápady.

Č I/13: My jsme na stejné škole s 15kou a neznáme se, ale 15ka mi opravdu vzala slova z úst. Přesně to se mi stává, že přijedu nabitá informacemi, metodami, taková jsem iniciativní a po zkušenosti, mám dva roky v této oblasti praxe, nemůžu říct, že mám zkušenosti, to opravdu ne, ale kolegové ani nemají zájem a potom to je spíš proti mně, že jsem chytrá a zase chci poučovat.

.....

Č II/19: U nás to je spíš tak, já si připadám na stejné úrovni, protože jsem s tou paní učitelkou od první třídy a mám na starosti autistu, zase opět mně začleňuje do té výuky jako sobě rovnou partnerku a zase obcházím ty prvňáčky, dávám ty razítka a zase pomáhám celé třídě, protože Filípka, i když dělá sám, tak ho necháváme co nejvíce, aby byl s tím kolektivem. Já si tam připadám hodnotná kromě hudební výchovy...

.....

Č III/9: ...Nepřipadá mi, že jsou k sobě kritický (učitelé). Myslí si, že stojí na božském podstavci a žádný obyčejný asistent, nějaká nula jim do toho nebude zasahovat. Nebude říkat, jestli něco dělají nebo nedělají špatně.

Č III/15: My máme na škole asistentů dost, myslím si, že ty pedagogové mají asistenty na stejné úrovni, jsme pro ně prostě kolegové.

Č III/5: Mám takovou domluvu s kantory, nemůžu říct, že by se nějak povyšovali nebo že bych měla pocit méněcennosti, pozice asistenta-co si budeme povídat- je taková jaká je, nijako legislativně upravená. Myslí si, že každý z nás cítí něco, že nejsme na té úrovni, že nejsme rovnocenní kantorům.

.....

Č IV/8: ... Jsem z převážné většiny úvazku pedagog, nemám pocit, že bychom byla něco jiného než ostatní v pedagogickém sboru...

Č IV/10: ... Je to individuální přístup učitele, protože loni ve školním roce jsem zažila asi jako kolegyně, že jsem neměla žádný problém, více méně, problém spolupráce s učitelem. Letošní školní rok jsem u jiné paní učitelky, řídí to už paní učitelka a jsem při práci spíš do počtu.

Nedostatek pomůcek, informací nebo metodických setkání

Č I/3: Já mám ještě velký problém s tím, že je velká absence pomůcek pro zrakově postižené děti. Je mnoho pomůcek pro leváky, pro nevidomé, jsou reliéfní mapy ale já bohužel, když s tou nevidomou holčičkou pracuju, tak já si musím všechno vytisknout, nachystat...

.....

Č II/6: ...Ale je to víceméně všechno na mně. Zjistit si informace ani ne zjistit si, ale vysledovat, protože mám ve třídě 2 děti. Jednoho chlapce se soc. znevýhodněného prostředí a jednoho chlapce, který je nadměrně inteligentní a vysledovat co vlastně oni oba dva potřebují individuálně, takže říkám byla jsem... Trošku jsem čekala, že dostanu aspoň

popis práce, co přesně ten asi dělá. Nedostala jsem, ale řekla jsme si, nevadí, nějak se s tím poperu a tak... To je všechno.

Č II/10: Mám chlapce s NKS takže opravdu je to konkrétně dysfázie a já musela to dostudovat a toho materiálu moc nebylo.

Č II/10: Samozřejmě nějaké ty materiály další to si musíme hledat po internetu a takhle, ale teď to momentálně tak nastavené je a snad to teda bude lepší.

Č II/6: ... Já bych byla velice ráda, kdyby vy co máte zkušenosti a četli stě nějakou právě literaturu pro asistenta pedagoga, vhodnou a jestli byste to mohli dát na ten náš web, já jsem úplně začátečník a chytám se všeho.

.....
Č III/7: Po ukončení kurzu asistenta jsem neměla žádné konkrétní informace a všechno jsem doháněla kurzy a doškolováním.

Č III/5: V současné době si informace hledám sama. Na internetu, knihy, odborná literatura. To, co zrovna si myslím, že bych potřebovala, co to dítě zrovna nezvládá, na konkrétní problém, tak se snažím hledat, což je docela náročné, protože potom od počítače člověk přijde domů a dohledávám, co můžu. To taky není lehké.

Č III/5: Postrádám víc spolupracovat s asistentem. Já jsem sám voják v poli. Nemám tuto možnost, což si myslím, že je špatně.

Č III/11: ... Informace o určitých dětech a o jejich problémech si sháním sama.

Č III/10: Je to přesně to, že jako asistenti dnes nesmíme znát diagnostiku dítěte, nesmíme si zjistit bez svolení rodičů. Jak mám pracovat s dítětem, které vůbec nemůžu znát?

.....
Č IV/3: Není vlastně žádná metodika.

Č IV/8: Ale na středních školách je asistent pedagoga pro spoustu učitelů neuchopitelný. Já, když s tím za mnou přišli, tak jsem absolutně nechápala, co po mě kdo chce, řekli mi, že chlapec je autista, byla jsem k němu přidělená jako asistent pedagoga, to bylo všechno, takže... informace jsem si musela sehnat.

Zlepšování podpory nebo atmosféry

Č I/18: Až naše škola se zapojila do projektů přes asistence a sociálně znevýhodněné, takže i od kraje jsme dostali navýšení na asistence a funguje to tak, je to možná i tím, novým vedením, ale my máme schůzky a tak jak říká moje kolegyně.

Č I/19: Pracovala jsem na střední škole praktické a tam byl kolektiv takový starší a tam byl úplně jiný přístup než v mateřské škole. Je tam mladý kolektiv, ředitelka, učitelky a úplně jiný přístup. Takový praktičtější, lidštější a ne takový, já se omlouvám, ale ta starší generace jak kdyby to měla nalinkované, co mám dělat a takto to budu dělat.

.....
Č III/3: (Pozice) kterou jsme si dokázaly vybudovat s učitelkou, když ona byla rezolutně proti, že ona práci zvládá, že žádného asistenta nepotřebuje, ani s tím děvčetem, tak já v průběhu roku, když jsem za ní chodila, s tím, že nějakou zareagovala, a že si myslím, že to bylo neadekvátní, protože dítě má ten a ten problém, začala se na to dívat jinak, začala vnímat ty věci jinak. Teď je to tak, že po mně chce, abychom komunikovala s rodiči, protože zas když ona komunikuje s rodiči, je tam třetí plocha.

Status asistenta

Č II/6: Možná to není úplně k tomu tématu, ale já jsme se hnedka na začátku ten první týden ve škole setkala, že se mě některé děti ptaly, proč v té třídě jsem a mrzelo mě, že si vlastně ani sama přesně nedokážu odpovědět a nevěděla jsme, co přesně těm dětem říct. Já jsem tedy řekla, že jsem tady kvůli Ondrovi a Adamovi, ale dál už jsem to nespecifikovala, protože těžko dětem říct: Ano, Adam mívá občas záchvaty a já jsem tady proto, abych ho odvedla z třídy, aby si něco neudělal, abych vám neublížil. To jsem dětem říct nemohla, takže člověk se někdy... Já spíš mám pocit, že děti mně berou... Já mám s paní učitelkou dobrý vztah, takový rovnocenný, ale cítím trošku, že ty děti mě berou jako kamarádku než jako paní učitelku. Ona je paní učitelka a i tak si semnou povídají, říkají mi, co dělají nebo co je trápí nebo tak, že možná i ten asistent trošinku působí třeba jako kamarád i psycholog nebo někdo ke komu dítě jde, když nemá odvahu jít za učitelem.

Č ???: Nám se to taky často stává... Když nemají odvahu jít za paní učitelkou se zeptat, tak jdou za mnou.

Č II/6: Já takhle funguju taky a mně neoslovují paní asistentko, ale paní učitelko co teď budeme mít? Děkuju, vám paní učitelko. Já jsem na to zapomněl. Oni opravdu... No víte, paní učitelko, byly jsme v kině a bylo to úžasné a už jste viděla ten film? Takže se dozvím víc než bych možná chtěla.

Č II/16: Já bych k tomu...ten asistent často působí jako psycholog v té třídě. Já mám takovou zkušenost, když byli o dva roky mladší, když byli 3táci, tam se rozjel případ šikany, bylo to velice skryté a zvláštní případ, ale vlastně děti to tak u něj kryli a s paní učitelkou jsme dlouho netušili a nakonec se mi ty děti tak nenápadně stěžovat a tak jako díky tomu, že jsem v té třídě byla tak se ten případ rozsekl a vyřešil zavčas a byla jsem za to ráda. Že třeba jsem mohla pomoci. Byla to závažná situace.

Č II/19: U nás se stále řeší a zrovna tento týden u naší paní zástupkyně se ptala, jak to teda je, že když je asistent v podstatě jako přidělený jednomu dítěti jestli u toho dítěte musí sedět celé to vyučování, nebo může pomáhat i jiným žákům v třídě. Je to asistent pedagoga a měl by pomáhat cele třídě, protože ten pedagog sám musí vědět, jestli teď to dítě je vhodné, aby pracovalo samo, pro něho prospěšné, anebo toho asistenta tam potřebuje, protože tam se nějaký rodič obořil na paní učitelku. Jak je to možné, že ta asistentka se nestará o tu dceru, ale stará se o jiné děti. Jsou to druháci a tam máme 3 ty děti na starosti, ale tam toho asistenta neměli doporučeného. Teď jde o to, jak to dále rozlousknout, kdo by to měl posoudit nebo to dát zpátky k šetření, i ty další děti mají mít asistenta. Tohle je takový začarovaný kruh.

Č II/5: My máme, ta naše specka 50 dětí s potřebou asistenta a dostaneme schválených 19nást. Asistent pedagoga by měl být doporučeno SPCKem, potom se následně žádají finanční prostředky z kraje na konkrétně dítě ty finance. Prostředky, takže kdyby matka se stěžovala, tak by mělo mít toho asistenta a asistent pedagoga určen na jedno konkrétní dítě, to by asistent došel de facto o práci, takže to je u vás těžší než u nás. Je to jinak nastavené ale, když to dítě má tu potřebu, tak by to mělo být schváleno SPCKem a následně žádá o finanční prostředky od kraje.

Č II/19: No, ale dořešit to nebo opravdu my tu práci nedostaneme na těch běžných základkách, pokud tam nepřijde dítě s papírem. Potom ten učitel, kde to dítě je s tím papírem, tak ho pak využívá pro celou třídu, ale taky jsem svoje služby nabízela do jiných tříd, což bylo

fajn, protože ta moje holčička co měla mentální retardaci a měla jiné osnovy jiné učebnice, tak jsme si přebírala děti z nižších tříd, které nejezdili na lyžáky a na plavání a různé ty akce, tak jsem tam měla týden 14 dětí a zase to bylo fajn, že ta holčička se cítila dobře, protože jsme se učili a byli tam i jedničkáři 3-4 dělali tu hodinu oni. Ona byla nadšená, pak tam byli i ti slabší... Všichni jsme opakovali, procvičovali. To bylo fajn. Tady v tohlenctom režimu jeden asistent na jedno dítě. Určitě by to mělo být někde jednoznačně napsané. MOS: Odpověď je v tom, co vám řekne ředitel a co máte ve smlouvě. Ředitel rozhoduje obecně, vždycky je to tak, že sice jste asistent pedagoga k určitému dítěti, ale učitel si může rozhodovat, že on s ním bude pracovat sám s tím dítětem a tam to je prostě v kompetenci toho ředitele.

Č III/13: Nastoupila nová paní asistentka, a ta hned na začátku, když jí paní učitelka řekla: „Potřebuji... tohle dítě je neklidné, a dávej pozor i na tohle to.“ Asistentka řekla: „Ale já jsem k tomu dítěti...“ To si taky nemyslím, že je dobře. Jsme asistentky pedagoga, měly bychom pomáhat pedagogovi ve třídě, to neznamena, že jsme jenom k tomu svému dítěti. Jako ano, ale jsme tam proto, abychom pomáhaly ostatním slabším...

.....

Č III/13: Myslím si, že je to na pedagogovi, aby on určil: „Prosím tě, běž k Aničce, udělej tohle“. On (učitel) by si měl rozvrhnout, jakou dávku nebo míru ti dá, co máš v té třídě dělat.

Očekávání od metodického vedení

Informace o kompetencích asistenta

Potřeba jasného vymezení kompetencí asistenta pedagoga, včetně toho, zda je AP ve třídě jen pro dítě se SVP nebo i pro ostatní, (ne)dělá práci za osobního asistenta, zda a jak má být úkolován učitelem, jak má být odměňován za práci. Patří sem i výběr asistenta pedagoga a jeho předpoklady pro výkon povolání.

Č I/3: Já bych asi potřebovala, jaký asi má asistent možnosti, kompetence, aby to bylo někde daný. Když jsem sem nastoupila, nebo když jsem nastoupila nebo když jsem se sem přihlásila do tohoto projektu... Někteří asistenti mají kolegyně, se kterými si mohou o tom popovídat. Já jsem na to úplně sama a já ty informace, tak jak teďka tu sedíme, vůbec nemám, od koho načerpat zkušenosti, nemám se s kým o to podělit, takže bych potřebovala nebo chtěla, kdyby bylo něco vytvořené, abych mohla do toho nahlídnout, protože toho bude spousta.

.....

Č III/10: Že nikdy není vymezeno přesně... Kompetence asistenta pedagoga, nikde není ani vysvětleno, ani se to na vysoké škole neučí, kdo je asistent, co je jeho náplní. Ale hlavně, že asistent je asistentem pedagoga, ne osobní asistent k dětem. S tím občas bojuju. Myslí si že: „Ty si jeho asistentka, takže se postarej o to, aby nás tady nerušil“. Ale najímaný jsme na to dítě, že?

Č III/3: ...Že budou nastavené pravidla hry, když to řeknu v uvozovkách. Protože u nás na škole, jako asistentovi není žádné vymezení kompetencí, nikdo mi nic neřekl – co mám dělat, co nemám dělat.

Č III/3: Je to vymezení kompetencí, to souvisí i s obměňováním, protože když nejsou kompetence, teda naše náplň práce, co jste udělal dobře co špatně, tak to v odměnách nikdy není.

Č IV/7: Čekám, že bude metodika, abychom věděli, co máme dělat, jaké jsou naše kompetence. Ne jenom si vytvářet osnovu sami, nějak se domluvit, něco si vymyslet, něco dělat, aby to nebylo jenom pro nás, pro školu, pro vedení, pro kantory, aby ti učitelé věděli, jak s asistentem pracovat, že to není člověk, který tam chodí poslouchat a vynášet.

Č IV/X: ... Jestli je nějaký požadavek na základní vzdělávání. Dozvěděli jsme se informaci, že asistent pedagoga může mít klidně základní vzdělání, s tím, že důležité jsou kompetence... Přišli jsme na to, že kompetence jsou daleko důležitější než nějaké vědomosti, s čím samozřejmě souhlasím, protože můžete mít nějakého PhD., a bude to člověk, který nebude schopen navázat s dítětem kontakt, je to úplně k ničemu. Naopak, když to bude nějaká maminka, nebo kdokoliv, kdo s tím dítětem dokáže navázat kontakt, tak bude daleko větším přínosem. To jsem si zase sama kladla otázku. Budu dělat asistenta, který bude mít kompetence, vybavený kompetencemi, pro zvládnutí běžných problémů atd. tak proč my, nevychováme děti k tomu, aby zvládly určité kompetence? Zaměřit se na to lidským způsobem.

Společné informování se

Potřeba společného sdílení zkušeností (nejlépe pravidelná fyzická setkání, ale i peer-konzultace přes mail).

Č I/15: ... Já si myslím, že toto je ve větším měřítku, když budeme 10 měsíců se scházet, vídat přes internet a komunikovat spolu, že to bude pro nás všechny velkým přínosem, protože už jenom to sdílení, že vy řeknete, mám takovou zkušenost nebo takovou, nás musí všechny obohatit, protože každý máme nějaký problém.

Č II/5: ...pro mne je úžasné poslouchat toto všechno. Ty zkušenosti z těch jiných škol. To je pro mě nejlepší zkušenost. Sdílení zkušeností...

Č II/13: S tím naprosto souhlasím a těším se na ta setkání i na těch kmenových školách, to se opravdu těším a uslyším konkrétní věci, že se budu moct zeptat na opravdu konkrétní věci, které zrovna v té metodice nenajdu.

Příprava budoucích učitelů

Osvěta o pozici asistenta pedagoga směrem k učitelům (včetně pregraduální přípravy učitelů).

Č III/8: Bylo by hodně dobrý učit budoucí pedagogy už na školách, jak asistenty pedagoga brát. Vnímat je v pozitivním světle.

Č III/3: Nikdo z ostatních pedagogů neví, co se mnou, co mají se mnou dělat, kdo je asistent, nevím, do jaké míry to je součástí vzdělávání na pedagogických fakultách, že existují asistenti, že by měli kooperovat s učitelem, i takovou osvětu mezi pedagogy.

Č III/9: Byla by potřeba seznámit učitele na vysoké škole, že nějaký asistenti existují, seznámit je v praxi, jak to funguje, jak by je měli přijímat, jak je využít atd.

Dostupné metodiky, materiály...

Vytvoření metodik práce asistenta pedagoga zaměřených prakticky a v kostce na práci se žáky s konkrétními druhy a stupni postižení, metodik pro začínající asistenty pedagoga, metodik s kazuistikami.

Č I/14: Já se opět omlouvám, já jsem moc řečná. Já bych potřebovala rozšíření těch metodik, protože tady máme určité metodiky, ale já mám postižení, které ty metodiky nezahrnují. Já bych se přimlouvala asi za to a navíc ty naši asistenti v naší škole taky mají zájem o tu práci a taky rozšířit to i na tady ty a například na ložiskové poškození mozku.

Č II/5: Myslím si, že pro asistenty, kdyby měli možnost, kdyby věděli, že třeba od září mi přijde dítě s poruchou autistického spektra, tak prostě já vím, že je k tomu spousta literatury, ale než se přes to prokoušete a než najdete tu správnou... A ne každá je taková, že pomůže, tak najít vyloženě tuhle vadu, tohle postižení, prostě si musí přechíst... samozřejmě každé dítě je jiné, ale to specifikum, že děti pracují tak a tak, jaký je vývoj dítěte, jak si je otestovat. Moje kamarádka z SPC udělala takový úžasný formulář, kde vlastně je jméno, přímení a teď jsou tam takové to, co dítě může nebo i ta asistentka otestovat základ a zjistit jeho potřeby po vstupu do první třídy. Jak se orientuje, jakou má strukturu. Takže metodický materiál k jednotlivým vadám všeobecný. Takový všeobecný návod, protože nemám vystudovanou specku kromě některých nebo učitelství to je jedna věc, která by byla dobrá, aby ti lidé se mohli v kostce s problematikou seznámit a byla jim doporučena literatura. Takové zjednodušené. Ne moc latinských výrazů, takové pro lidi a k tomu ke každé té vadě, jak na ty děti a potom pomůcky, které by mohli pomoci a samozřejmě to rozdělit podle první stupeň, druhý stupeň. To je to, co by asi pomohlo těm lidem.

Č III/13: ... Že projekt dopomůže k metodikám, které ověříme, a konečně vznikne něco, co si bude moct vzít kolega do ruky a pročíst si, když nastoupí...

Č III/15: Očekávám nějakou „kuchařku“. Když člověk tápe a má se kam podívat na nějaký záchytný bod. Nebude to obsahovat úplně všechno, je to jasné, ale ty hrubé body, od kterých se můžete odrazit.

Č IV/17: Očekávám, že získám souhrn praktických zkušeností nebo vědomostí od jiných, pokud pracují s postiženými dětmi, a když ta metodika, tak aby tam byly příklady, ne jako strohý text, tohle je dobré a proč to může fungovat.

Metodické vedení

Přímé metodické vedení formou návštěvy zkušeného metodika na škole a přenosu jeho zkušeností na asistenta pedagoga a konkrétní dítě s konkrétní diagnózou a také na učitele (speciálněpedagogická osvětově- informativní práce na škole).

Č III/13: Aby tam přišel opravdu odborník a aspoň v tom začátku dal asistentovi aspoň základy.

Jsem strašně zklamaná z ústeckého UJEPu, kde nás školil minulý týden pedagog, který neměl praxi s dětma s ADHD a přesto přednáší. Zkušenosti z praxe jsou pro nás cennější než jakákoliv teorie.

Č III/1: ... Že na metodiky se hrozně těším, třeba i vedení u nás na škole a další asistenti.
.....

Č IV/3: ... Řekněme metodická šéfová, byla přítomná na jednání – vedení školy, paní učitelka, asistentka pedagoga, samozřejmě psycholog, lékař, takže byl to celý tým, kde se mluvilo o tom, jakým způsobem se s dítětem bude pracovat, co je pro něj potřeba. Metodička týden potom pracovala s asistentkou, a vůbec, ji seznámila, co diagnóza obnáší, co dítě potřebuje, dokonce vlastně došlo k tomu, že dítě nevidí, došli k tomu, že asistentce na 3 hodiny zavázali oči a činnosti měla provádět s dítětem stejně, chůze po zahradě, jídelně atd. toto je praktické, důležité, toto vůbec nemáme, chodíme do školy, řeknou nám diagnóza autismus, ADHD, cokoliv dalšího, člověk je hosený do vody a má plavat, nemá podporu.

Č IV/8: Větší podpora škol z hlediska informací, i toho metodického, ne jen z hlediska asistenta pedagoga, ale z hlediska pedagoga. Myslím si, že spousta pedagogů neregistruje něco takového, jako speciální pedagogika, jako práce se zdravotním postižením, protože dřív se to do gymnázií nedostalo. Ty děti se tam nedostaly.

Obavy, integrace

Správné nastavení požadavků na kvality a přípravu asistentů pedagogů.

Integrace ano nebo ne?

Č III/1: Čeho se trošičku bojím, dlouhá léta jsem pracovala v sociální sféře, v době kdy se zpracovávaly standardy, jsme se na to těšili, ale když potom vznikly standardy, zjistili jsme, že se zakonzervovala možnost přijímat nové lidi, kteří chtějí pracovat v sociální sféře. Už tam byl požadavek vzdělání. Asistent sociální péče nebo v sociálních službách, Měli mít určité vzdělání. Bez toho tam nemohli jít, nemohli si ho později doplnit, což teda u nás zatím lze. Můžu nastoupit do školy a rychle si doplnit kurz. Trošičku se bojím, aby to nedopadlo taky tak. Aby se neuzavřela tím možnost lidem, kteří jsou ochotní tohle dělat. Třeba i za málo peněz, ale mají do toho chuť, bránil by jim požadavek vzdělání, které má být už dopředu.

Č III/X: Mám z integrace rozporuplný pocit, děti jsou pak opravdu nešťastný, neúspěšný. V praktické třídě by mohly zažít pocit, že se jim něco povedlo. Máme holčičku, která měla asi 330 omluvených hodin od doktora, holčina už propadla v první třídě, ta holka se neumí podepsat, už je teda ve třetí třídě, protože musí tam být.
.....

Č IV/17: Na základní škole mají učitelky pocit, že proč by ty děti měly být v normální třídě, proč nejsou ve speciální škole, nebo že vůbec s tím začleňováním, že s tím mají problém.

II. KOLO – CELKOVÝ SOUHRN

Pomáhající nástroje nebo akce (plány, metodiky, pomůcky)

Znalostní – včetně metodického vedení

Pozitivní

2*Ž II/15: Mně pomohlo, když jsem si to prostudovala a zjistila jsem vlastně, že v té mé práci postupuji dobře. MOSII: Že Vás to tedy utvrdilo.

2*Ž II/15: Že mě to utvrdilo v tom, že pracuji jako podle toho, jak je to dané. MOSII: To mluvíte jako o těch metodických materiálech? ŽII/15: Ano.

MOSII: Nebo o tom vedení metodickém? ŽII/15: Ne, to je o těch metodických materiálech. Že jsem se vlastně ujistila, že to mám jako dobře nastavené tu moji práci.

2*Ž II/3: Já mám žáka s Turnetovým syndromem a v podstatě v těch materiálech nějak, já jsem to nezachytila, že by to tam vůbec bylo a paní metodička Ličeníková to probírala se mnou hodně a nabídla mi různé jiné materiály a s paní doktorkou Baslerovou také jsme to hodněkrát prodiskutovali. Byla u nás ve škole, takže přímo v těch materiálech ne, ale ta pomoc tam určitě byla. Takže, děkuji za ni.

2*Ž II/7: Mně pomohly materiály jako metodiky k prostudování. Já mám zrakově postiženou dívku s DMO a je první integrovaná, jakože v MŠ. Takže jsme tak šli všichni do neznámého. Ano. Takže, ty metodiky, pak jsem je dala paní učitelkám, to bylo hodně dobré, nápomocné. A potom paní metodička mi pomohla setkat se, já jsem se pořád nemohla dostat do SPC, aby to SPC nějak co se týče IVP nového jsme potřebovali a potom i návštěvu v MŠ. Tak to mi pomohla paní metodička se dostat a paní doktorka Baslerová nás navštívila a i jako paní psycholožka, která jakoby konzultovala, anebo si prověřila tu dívku a měli jsme z toho jakoby zprávu. Nebo máme z toho zprávu, takže jo, to bylo hodně nápomocné.

2*Ž II/18: Mně rozhodně pomohly návštěvy metodika na naší škole. Když s ním můžu zkonzultovat ev. nějaké problémy, které mám, protože učitelé, bohužel, sami neví. Prostě. Takže určitě ty návštěvy. A co se týká materiálů, tak mi to pomohlo v tom, že i rodiče měli možnost do toho materiálu nahlédnout, že jsem jim to i ukázala, protože měli trošku zkrácené představy, jak by se s tím dítětem mělo pracovat, když je integrované dítě se zrakovým postižením. A tahle možnost, že si to i oni mohli pročíst, pro mě byla přínosem.

2*Ž II/4: A co se týká těch metodických materiálů, tak bylo tam toho hodně. Pomáhalo mi to víc, než ta práce s tím chlapcem s ADHD. Mi to pomáhalo i vůči jiným dětem. Že to byla taková inspirace k těm jiným dětem, takže si myslím, že to bylo velice správné a velice jsem byla spokojená s tím. I když toho je celkem hodně.

2*Ž II/16: My tady, když je nás víc, tak se podělíme, ale každý z nás má jinou zkušenost a jiné žáky, opravdu ty děti jsou individuální. Ale určitě to byl přínos, protože jsme si právě mohli poradit, i jak pracovat anonymně, jo. Ale protože všichni jsme z terénu, tak jsme vlastně měli společnou řeč. Ty problémy jsou podobné

2*Ž II/16: Materiály určitě byly přínosné. Akorát bychom chtěli poprosit, zda by to potom mohlo být na CD nebo tak, abychom se k tomu nějak dostali. Protože nevíme,

zda ty metodiky budou nějak zveřejněny. Takže o to bychom chtěli v rámci tohoto projektu nějak poprosit, aby všichni účastníci dostali z toho na nějakém CD, to stačí. Všechny metodiky, jestli teda mohu poprosit.

2*Ž I/14: ...hodnocení metodik a metodiky všechny jako takové, ... standardy. ... doktor Jůn z APLA Praha – Problémové chování u jedinců se znevýhodněním.... metodika paní Žampachové-Čadilové. ***: méně pomáhá: Trošku zklamáním pro mě byla metodika – Metodika pro děti s poruchou autistického spektra ... Metodické vedení bylo perfektní, i ze strany naší metodičky. Cokoliv jsme potřebovali, tak nám poradila a pomohla

2*Ž I/5: Souhlasím s Ž/14.

2*Ž I/6: Co se týče metodického vedení, metodička naše senzační, velmi chválím, protože došlo k několika takovým krizovým situacím, které jsem s ní potřebovala řešit a v podstatě okamžitě byla schopna se mnou telefonicky nebo prostě během pár hodin si udělat schůzku, nebo emailem, ale hlavně telefonicky, mockrát mi pomohla řešit takové nějaké akutní situace složitě s tím žákem.

2*Ž I/8: Souhlasím se Ž/14. Metodiky byly určitě zajímavé a jsem ráda, že jsem si mohla ledaco přečíst a že si je mohu přečíst a mohu se vrátit, když to bude potřeba, když budu potřebovat. Paní naší metodičku krajskou velice chválím, určitě má velkou chuť pomoci a dělá, co může.

2 III/12: Já jsem přečetla dost těch metodik teda. A musím říct, že to co je v těch metodikách napsáno, práce, jak je popsána, tak všechno na té naší škole praktikujeme, protože jsme se postupem toho času k těm různým metodám, jak na ty děti, dostali, že jo. Takže já bych za sebe řekla, že si myslím, že to opravdu psal člověk, který o té práci něco ví, což mě teda hodně potěšilo. A doufám, budu doufat, že z toho teda něco vzejde, protože těch AP je určitě potřeba dost a dost, když to vidím, tam se například ubírá na té škole a myslím si, že taková 3-4 AP by se ještě šikly. Já jsem teda s těma metodikama byla docela spokojená, samozřejmě že ne úplně všechno, něco tam bylo takové zbytečné, popis nějakých poruch a to si myslím, že je zbytečné. To známe, vědí to učitelé, s kterými pracujeme, že jo, tak nemyslím si, že to bylo nutné, tak úplně dopodrobna procházet. Ale neříkám, že něco mi ty metodiky nedaly, nicméně jsem byla potěšena tím, že je to z praxe, takže aspoň u nás, z naší školy teda určitě. Myslím, že to bylo dobře napsané.

2 III/9: Nemyslím si, že popsání těch poruch bylo zbytečný, protože když jsem třeba AP pro děti se sociálním znevýhodněním, tak mám opravdu možnost se seznámit s těmi metodikami, s prací a myslím si, že je to hodně pro nás zajímavé, že jsou zkušenosti z praxe atd. A já opravdu doufám, že vyjde jeden dokument, který když mi jako AP, budeme potřebovat si najít nějakou věc, že si ji najdeme ať už od té legislativy po odborné stránky. Takže si myslím, že pro ty AP by měl vzejít nějaký takový manuál. A pro nás taková pomoc. A myslím, že jsme tady většinou AP pro to sociální znevýhodnění, tak i tam se nám ty věci budou hodit. Protože nikdy nemůžeme vědět, zda nebudeme AP jiných dětí, ať jsou to autisté, nebo s jinými poruchami.

2 III/9: Ano. Tak, jak jsme viděli ty metodiky, tak samozřejmě my jsme AP pro sociálně znevýhodněné, většinou jsme měli tady ty metodiky a s tím jsme pracovali, ale co jsme

měli možnost nahlédnout v rámci toho portálu, tak jsme si sami najížděli na různé věci a je dobré to z toho vytáhnout a třeba si to i zjistit. Takže to si myslím, že je v pořádku. 2 III/14: Já bych měla dotaz. Ty metodiky zůstanou tak, jak jsou nebo se budou ještě předělávat podle toho, co jsme k nim psali? Protože některé mi připadaly celkem hodnotné, dalo se podle nich vyzkoušet spousta věcí, i krásně popisovaly tu problematiku a některé mi připadaly naprosto nepoužitelné, protože to podle mě byla jenom studie o čemsi, vůbec to nebylo nic praktického, nic co bych já mohla konkrétního využít, jako nějaká taková konkrétní kuchařka, ze které bych si mohla vytáhnout něco, co by mi pomohlo. Byl to popis nějakého problému, s kterým metodika nemá nic společného. 2 III/5: Já si myslím, že ty metodiky byly dobře popsány. Ta problematika tam byla kategorizovaná, bych řekla výborně, když jsem to četla. Ale přesně tak, já jsem vlastně postrádala, takový specifický návody, když to řeknu, na postup, jak s těmi dětmi pracovat. Protože já už mám docela dost zkušeností, ale pořád si myslím, že jich mám málo, když to dneska vidím, jak to každé dítě má nasáčkované opravdu jinak. Tak, si myslím, že je pro nás pro všechny dobré někde brát. Ač už to dělám déle, ale když pak přijde takový mladý člověk, což se často stává, tak si myslím, že i kdyby je přečetl, tak tam je opravdu vypsáno ty poruchy atd., ale ta konkrétní práce s tím dítětem, tak jsem to taky postrádala. Ale já, za mě, mě to vyburcovalo k mnohem většímu studiu, protože jsem očekávala, že to najdu tady a jelikož jsem to tam nenašla, tak jsem začala spíše tu literaturu vlastně hledat a ty věci jsem dočetla v literatuře. Musím říct, že to tedy bylo pro mě hezký, protože tam jsem se dozvěděla víc, co jsem potřebovala. Ale to je ještě obsáhlejší a ještě náročnější čtivo, musím za sebe říct. Ta metodika je velmi zjednodušená verze, podle mě. Když to mám tedy ukončit, tak takhle.

2 IV/5: Já budu taky reagovat. Já budu teda reagovat úplně opačně, protože ten náš ředitel učí na 2. stupni, kde já dělám AP a my spolu spolupracujeme velmi hezky. On je za nás moc rád. V tuhle chvíli už tam máme 7 AP na 1. stupni, 2. Stupni i MŠ. A kantoři se naopak chtějí vzdělávat. Četli se mnou metodiky. Jsou to kantoři, kteří mají třeba rok do důchodu. Třeba jedna kantorka zrovna teď odchází, ale vzdělává se i dál. Jezdí sám i na konferenci.

2 IV/19: Závidím P/5.

2 IV/10: Já jsem tedy byla velmi spokojená s tím setkáním, KM byla velmi hodná a myslím si, že to všem v té skupině pomohlo. I na tom diskusním portálu jsme hodně hovořili o tom, že ta osobní setkání jsou lepší a KM byla i přímo na ZŠ, když probíhaly ty návštěvy. Přišla se vlastně do té praxe podívat, do výuky, viděla i nějaké krizové scénáře. Snažila se mi poukázat na to, jaká je tam situace. Asi moc pravomocí nemá, ale myslím si, že se škola snažila s ní nějak spolupracovat nebo se snažila. Zase to ztroskotalo na tom, že ti AP nemají úvazky takové, jaké by byly potřeba k těm dětem. Nicméně, každý to vnímá jinak, že jo tu integraci. Někdo tam ty děti již z principu nechce, je to pro ně náročnější nějakým způsobem. Jinde je to o empatii, ne každý, jak tady bylo řečeno, učitelé jsou vyhořelí, taky by se potřebovali někde dál vzdělávat. Je to prostě člověk od člověka. Nejde to paušalizovat, jestli AP atd. Já si myslím, že by to mohlo třeba probíhat někde v SPC, to by bylo podle mě úplně ideální, protože má přehled o těch žácích, o rodinách, o školách. Bylo by to určitě fajn jednou za čas, já nevím,

jednou za měsíc nebo tak se setkávat, ale to by byla dobrý nějaká ta supervize, že by ti AP nebyli unavení z toho, s čím vším se tady potýkají a slyšeli i někoho jiného, že má podobný problém a tak nějak. Já jsem teda supervizi již zažila a bylo to super. Protože jestliže chceme ty děti integrovat do těch škol a AP jsou, jak kteří, vydrží u toho/ nevydrží, ale určitě by potřebovali, myslím si, všichni nějakou tu podporu a tenhle projekt nám to vlastně dal. Ukázal nám to, že se do budoucna s AP počítá a pak mají ti lidi pocit, že to je dobře, že děláme něco, co má smysl. Že tam nejsme jen jako, že tam někde budeme dítě cpát do té většinové společnosti, ale i ta většinová společnost se musí podle mě možná u toho dětského věku naučit nějak té toleranci a přijímat ty lidi s nějakým handicapem zdravotním nebo sociálním. Je to takové provázané, ale je to náročné na lidi, že jo. Práce s nimi je velmi náročná.

Negativní – podněty nebo nebyla potřeba

2*Ž II/15: Já mám dobré metodické vedení, takže tam jsem nějak krajskou metodičku moc nevyužívala tady v té oblasti.

2*Ž I/6: ...se mi to velmi těžko hodnotilo, protože jsem začala jako asistent v září. Takže vlastně bez praxe. Občas některé ty materiály mi přišly trochu scifi, takový jako moc ideální stav. metodiky skvělé, ale často nereálné jako kdyby v tom praktickém životě školním nebo těžce aplikovatelné, pokud si třeba paní učitelka jede. ... bylo by třeba fajn, jak teď přišlo v tom posledním dotazníku, že by ev. byly nějaké metodiky v kostce. Ty materiály jsou velmi obsáhlé, 50ti stránkové. Že kdyby existoval takový manuál v kostce, i dejme tomu pro ty začínající asistenty pedagoga, kteří jsou fakt hozeni do vody a vůbec neví.

2 III/12: ...samozřejmě že ne úplně všechno, něco tam bylo takové zbytečné, popis nějakých poruch a to si myslím, že je zbytečné. To známe, vědí to učitelé, s kterými pracujeme, že jo, tak nemyslím si, že to bylo nutné, tak úplně dopodrobna procházet...

2 III/14: Já bych měla dotaz. Ty metodiky zůstanou tak, jak jsou nebo se budou ještě předělávat podle toho, co jsme k nim psali? Protože některé mi připadaly celkem hodnotné, dalo se podle nich vyzkoušet spousta věcí, i krásně popisovaly tu problematiku a některé mi připadaly naprosto nepoužitelné, protože to podle mě byla jenom studie o čemsi, vůbec to nebylo nic praktického, nic co bych já mohla konkrétního využít, jako nějaká taková konkrétní kuchařka, ze které bych si mohla vytáhnout něco, co by mi pomohlo. Byl to popis nějakého problému, s kterým metodika nemá nic společného.

2 III/14: Já nevím, jak se ta konkrétní jmenuje. To mě tak otrávil, že jsem měla dělat, abych ji vůbec dočetla. Protože tam byla spousta odkazů na literaturu, na půl stránky, když jsem se dočetla k něčemu, co by mě opravdu zajímalo, co by bylo opravdu použitelné, tak byla ta myšlenka zase pryč, že jo.

2 III/15: Tak, já v podstatě budu reagovat taky na T/14. T/14 řekla několik věcí mými slovy. Já jsem taky chtěla, co se týče metodik, tak jsem postrádala takovou tu kuchařku pro AP. Já jsem ani v jedné metodice, myslím, že jsem jich přečetla opravdu dost, nenašla takovou tu kuchařku, kterou jsem si představovala. Že AP, který... neříkám, že nastoupí, protože tam je to úplně o něčem jiném, tam jde opravdu od A úplně od začátku. Já si myslím, že chybí takové to z praxe, takové to, co nám dá úplně nejvíc,

protože té teorie, myslím si, že těch metodik je spousta jiných a co se týče teorie, tak si myslím, že se dá dohledat v literatuře, tak na internetu. Kdo chce, tak si najde. Ale chybí mi ta praktická část a hlavně, jak se k tomu postavit, aby ti lidi, co s těmi dětmi skutečně pracují, tak aby měl ten člověk možnost vyzkoušet, kdyby nefungovalo tohle, tak bych mohla zkusit tohle. Když ne tohle, tak ten zase říká, že tohle. A k tomu by se mohl vyjádřit odborník, jestli skutečně takhle by se dalo postupovat v daném případě. Takže, mě chybí zase ta kuchařka.

2 III/5: Já si myslím, že ty metodiky byly dobře popsané. Ta problematika tam byla kategorizovaná, bych řekla výborně, když jsem to četla. Ale přesně tak, já jsem vlastně postrádala, takový specifický návody, když to řeknu, na postup, jak s těmi dětmi pracovat. Protože já už mám docela dost zkušeností, ale pořád si myslím, že jich mám málo, když to dneska vidím, jak to každé dítě má nasáčkované opravdu jinak. Tak, si myslím, že je pro nás pro všechny dobré někde brát. Ač už to dělám déle, ale když pak přijde takový mladý člověk, což se často stává, tak si myslím, že i kdyby je přečetl, tak tam je opravdu vypsáno ty poruchy atd., ale ta konkrétní práce s tím dítětem, tak jsem to taky postrádala. Ale já, za mě, mě to vyburcovalo k mnohem většímu studiu, protože jsem očekávala, že to najdu tady a jelikož jsem to tam nenašla, tak jsem začala spíše tu literaturu vlastně hledat a ty věci jsem dočetla v literatuře. Musím říct, že to tedy bylo pro mě hezký, protože tam jsem se dozvěděla víc, co jsem potřebovala. Ale to je ještě obsáhlejší a ještě náročnější čtivo, musím za sebe říct. Ta metodika je velmi zjednodušená verze, podle mě. Když to mám tedy ukončit, tak takhle.

2 IV/6: Jestli teda prvně k těm metodickým materiálům, tak já si myslím, že jsou strašně obsáhlé a že někdo, kdo zrovna v tu chvíli bude potřebovat poradit, tak než se tím vším vlastně prokouše a tam byla vlastně i nějaká historie a takové věci, tak mi to přišlo možná zbytečný, protože člověk, když neví, jak má pracovat, potřebuje pomoc, tak se potřebuje vrhnout na něco, co mu konkrétně pomůže. Líbily se mi tam ty konkrétní případy, kde se vlastně člověk může inspirovat. Takže, nějak to možná zestručnit. Možná spíš vytvořit nějaké brožurky, nebo letáčky, nebo něco takového s konkrétními problémy. Než to dát všechno do velké knihy, protože než se v tom člověk zorientuje, než si najde, co potřebuje, tak ho to přestane bavit, nebo ho to odradí. Nevím, jak bych se lépe vyjádřila. K tomu metodickému vedení, vzhledem k tomu, že ta asistentská činnost nefunguje zřejmě tak, jak by měla, tak se mi líbilo to, že se člověk mohl sejít s lidmi, kteří pracují stejně, kteří mají třeba stejné problémy. Mohl se poradit s těmi lidmi, kteří pracují stejným způsobem. Případně s tou metodičkou, že jsem měla možnost kdykoliv zvednout telefon nebo poslat email a minimálně si postěžovat. Ona s tím zase nemohla nic dělat. A to se mi na tom nelíbí, a když už by tato funkce metodika vznikla, tak aby měl možnost zasahovat, nevím, jestli to tak můžu říct, do chodu té školy, nebo se minimálně přijet podívat. Fungovat jako nějaká kontrola, nebo něco takového. Jestli ti asistenti pracují, tak jak mají. Jestli dělají, to co je, to co je náplní jejich práce, protože se často setkáváme s tím, že to tak není.

2 IV/8: Reaguji na P/6. Přesně tak s tím souhlasím, my jsme to tak taky psali pořád, jak jsme četli ty publikace. Hodně z těch publikací taky vyjde, že na nich pracovaly 3 různé typy lidí. Najednou tam byla změna slovosledu, pak to bylo volné, pak to bylo

opravdu jako kuchařka, pak to bylo zase úplně jiné. Takže, toto sjednotit možná. A jinak naše paní KM jezdila po školách, což bylo bezvadný. Ta opravdu jezdila a potom se snažila pro to udělat vše. Naše KM tento problém s námi pořád konzultovala. Dala nám i soukromý email, když ji akutně potřebujeme, abychom nešli takové to kolečko a byla s námi ochotná na to téma pracovat. Paní metodička nám zařídila vše, co jsme potřebovali. Řekla, vysvětlila. Máme teď velké problémy, i se sejít teďka, všichni spousta akcí, maturita a závěrečných zkoušek na SŠ. Nicméně, já bych ráda řekla, všude jsem to psala, já jsem ze SŠ, pro ty SŠ tam byla tragédie. To jako vůbec nefunguje. Jo? Já mám pocit, že je perfektně ošetřena ZŠ, ale SŠ je passé úplně. Ty děti jsou úplně jiné, tam ty metody atd., tam to nemůže fungovat.

2 IV/8: Ano. Já jsem z toho samozřejmě čerpala na tu dívku, co tam mám, ale je to pro malé děti. Jí je 18 let teď. A potřebuje vést pořád. No, takže si hraju na mámu, tátu a paní učitelko všechno sem, učitelko, takže se snažím nějak všechno, jsem zvědavá, jak zvládne závěrečné zkoušky. Všude jsem to tam psala. Nás je pár ze SŠ a to je právě naše největší bolest, kdy jsme volali, že tam pro nás nic není. Hodně věcí můžeme použít – těch odborných určitě. Ale v té metodice, to si musím tak nějak sama vytvořit. Tam to chybí.

2 IV/8: No, no. Protože se to na té SŠ moc neřešilo.

2 IV/8: No, ale vždyť už se s tím pracuje dlouho. Vždyť vy víte, že ty děti z devítek někde musí jít. Pak je potopa, zavře se opona, konec. Nazdar bazar, prostě. Vychováváme děti do ulice potom. Není to dobře. No, to je problém, který musím prodýchat. Já končím.

2 IV/19: Nám to třeba fungovalo na tom první stupni. Ten 1. stupeň bez problémů. Ale pak byl problém, kdy se přechází, kdy se střídají kantoři. Tak to prostě jako nejde a já jsem na to začala narážet. Narážím na to vlastně 3. rok a je to jako neskutečně vyčerpávající, je to opravdu boj s větrnými mlýny. Ano, mně to pomohlo, že jsem se mohla vyplakat, že jsem si mohla postěžovat KM, všechno super, ale ve finále stejně svádím boj s těma kantorama. A já mám pocit, že v tuto chvíli ti kantoři vyhrávají. Ale to není hezké vítězství, oni vědí, že něco dělají špatně, ale oni neví, jak to mají dělat jinak. Když jsem mluvila s naší zástupkyní, jsem jí říkala, že by bylo potřeba vypracovat nějaké plány, opravdu třeba tak jak se teď baví o tom, že by byly zrušené zvláštní školy, že se tady ty děti přesunou do těch klasických škol, že se to nějakým způsobem bude muset rozpracovat nějakým způsobem, co ty děti budou muset zvládat, jakým způsobem to budou zvládat. A já jsem říkala, že v tuto chvíli by to už bylo potřeba, protože teď tam máme 5 dětí, budu tam mít teďka 6. dítě a bude mít asistenta, ale to nejsou jenom děti, které mají AP. Ale to jsou přece děti, které mají IVP klidně bez AP a těch ve škole máme mraky. A kantoři nemají žádnou metodiku, jak s těmi dětmi pracovat. Jeden kantor udělá pracovní list nebo zápis, takže to dítě, které má dyslexii nebo další poruchu, nemusí psát, ale další 4 kantoři to neudělají. A teď se dohadujeme. Stihl zápis nebo nestihl zápis? Má to dělat kantor, má to dělat AP? Má to dělat někdo? To dítě je neschopné, takže to je takové nesystematické. V tuto chvíli tam nevidím systém a je to boj na dlouhou trať. Nás to posílilo do určité míry, nebo mě, když budu mluvit za sebe, tak mě to nějakým způsobem posílilo, dalo mi to jistotu.

Ale k čemu mi ta jistota je, když prostě stojím proti té kantorce, která je třeba o 10 let starší a ona mi řekne: „Dobře, ty to prostě vidíš tak, já to vidím tak. A já jsem tady učitel!“ Ted' ještě studuji na UK, dodělávám si vzdělání učitelství a ted' je úžasné prostě vidět, když já, protože musím mít praxi, musím učit, takže stojím před katedrou, paní učitelka mi dělá teda nějaké to hodnocení moje. Ted'ka skončí hodina, já z ní mám dobrý pocit, protože jsem odvedla prostě kus projektové výuky, kus nějakého brainstormingu a to se vlastně všechno dneska chce. A když se jí teda zeptám, jak tu hodinu viděla ona. Tak mi řekne, no tady je prostě neskutečný hluk. A já ji říkám, no ale to prostě musí být, to nejde, to nebyla frontální výuka. A ona mi řekne: „Já prostě mám radši frontální výuku, já radši mám klid.“ A já ji říkám, že v okamžiku, kdy ona sedí tady, tak ten hluk vnímá úplně jinak, než když stojí před tou katedrou. Protože vlastně v těch jejich hodinách, je kolikrát ještě větší hluk. Říkám, toto bylo snesitelné, protože ty děti pracovaly. Ale v jejich třídách je hluk, protože část dětí nepracuje a ruší ty, co by pracovat chtěly. Takže vlastně ti pedagogové by si měli sednout do těch lavic a měli by prostě nějakým způsobem poslouchat, být v té roli toho AP. Zrovna tak by byl super přínos, kdyby ti kantoři 2. stupně šli, sedli si, dělali náslechy na 1. Stupni a kantoři z 1. stupně, aby viděli, jaké požadavky vlastně mají na tom 2. stupni. Tam je neskutečná práce s pedagogy.

2 IV/11: Já si myslím, že by bylo potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele. Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A ted'ka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A ted' on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: AP i ty pedagogy. Já si myslím, že i ti pedagogové potřebují informace a potřebují je předtím slyšet.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

WEB

2*ŽI/14: ...odkazy na různé webové stránky, internetové zdroje, kdy jsme mohli čerpat informace k aktuálnímu problému, který nás třeba tížil a co jsme probírali třeba na diskusním portálu.

2*Ž I/5: Souhlasím s Ž/14.

2*Ž I/6: A jak říkala tady kolegyně, to naše takovéto sdílení na tom webu je výborné a kdyby něco takového mohlo třeba aji do budoucna zůstat, velmi bych to přivítala.

2 III/15: Tak, já v podstatě budu reagovat taky na T/14. T/14 řekla několik věcí mými slovy. Já jsem taky chtěla, co se týče metodik, tak jsem postrádala takovou tu kuchařku pro AP. Já jsem ani v jedné metodice, myslím, že jsem jich přečetla opravdu dost, nenašla takovou tu kuchařku, kterou jsem si představovala. Že AP, který... neříkám, že nastoupí, protože tam je to úplně o něčem jiném, tam jde opravdu od A úplně od začátku. Já si myslím, že chybí takové to z praxe, takové to, co nám dá úplně nejvíc, protože té teorie, myslím si, že těch metodik je spoustajiných a co se týče teorie, tak si myslím, že se dá dohledat v literatuře, tak na internetu. Kdo chce, tak si najde. Ale chybí mi ta praktická část a hlavně, jak se k tomu postavit, aby ti lidi, co s těmi dětmi skutečně pracují, tak aby měl ten člověk možnost vyzkoušet, kdyby nefungovalo tohle, tak bych mohla zkusit tohle. Když ne tohle, tak ten zase říká, že tohle. A k tomu by se mohl vyjádřit odborník, jestli skutečně takhle by se dalo postupovat v daném případě. Takže, mě chybí zase ta kuchařka.

2 III/9: Já jenom krátce. My jsme zrovna před chvílí diskutovali o tom, že bychom chtěli, aby to bývalo jako dříve, kdy se v rámci kraje setkávali AP pravidelně na setkáních. Dříve to dělala myslím nová škola a středisko integrace atd. A my tady s kolegou, nebo co si myslíme, že je z praxe dobrý, máme tedy AP na stránkách facebooku, kde je obrovské množství AP, jak pro žáky se zdravotním postižením, tak i se sociálním znevýhodněním. Takže by bylo dobré, kdyby to byla nějaká, já nevím, online, nebo právě takovádle to, kde bychom si ty zkušenosti, anebo ty otázky hned mohli zodpovědět. Takže třeba otázka, teď tam bylo, kolik by mělo být integrovaných žáků ve třídě, jestli s tím má někdo zkušenost. Ptal se AP. A AP, kteří s tím mají zkušenost, hned psali, reagovali, nebo psali, jak se pracuje, co ví. Anebo třeba i nabídka práce. Takže si myslím, že kdyby vznikla nějaká taková stránka pro AP, která by byla zaštitěna něčím/někým, tak by to bylo docela určitě. Ty věci z praxe bychom si tam mohli hned předávat.

2 IV/4: Já mám stejný názor, že ty osobní setkání jsou určitě přínosnější, protože ty lidi mají určitý nadhled, mají odstup, nejsou v tom přímo na té škole. Takže ta fyzická setkání určitě a ten portál jsem moc nevyužívala, protože jsem měla téměř pořád problém s připojením. Už jsem si vyžádala nové, připojovala jsem se přes 3 vyhledávače, tak přesto byl vždy nějaký problém, že nejde připojit, že neexistuje heslo a pořád něco. Tak s tím byl problém a ještě bych reagovala, jak tady P/11 říkala na ta setkání ti pedagogové, ředitel a AP. Tak, já bych teda do toho, pokud by to šlo, protože my máme výbornou spolupráci s pedagogy, tak i s panem ředitelem. Ale trošku narážíme na problém, že se začleňují děti a myslím, že problém jsou ostatní rodiče. Rodiče říkají, proč s naším dítětem ve třídě má být začleněné nějaké dítě, které má problém. Vždyť je to zdržuje. Takže ještě tahleta rovina další...

2 IV/20: Já jsem zrovna ten portál zase využívala. A líbil se mi, jo? A našla jsem tam spoustu věcí, problém, kdo tam řešil, dal tam dotazy. Takže mně se to líbilo a já bych to nechala, ten přístup.

2 IV/20: Ale zase tam člověk může jít kdykoliv. I třeba večer, když se mu něco promítne, nebo si vzpomene, že něco řešil ve škole, a když už tak večer sedí u toho počítače, má na to klid, čas, tak si to tam projedu, prohlídnu a kolikrát ještě si tam prohlížím i jiné věci, narazím zase na něco jiného.

2 IV/P: Navíc jsou tam pořád vyvěšeny ty metodiky ještě, kdykoliv člověk chce, tak se tam může podívat.

2 IV/P: Nejsou tam.

Pomůcky

2 IV/P: Já zase můžu reagovat na P/19. My máme 4 roky nové ŠVP. V 9ti třídách máme interaktivní tabule, teď se otevírají 2 první třídy, kde budou zakoupeny tablety. Takže já s tímto názorem rozhodně nemohu souhlasit. Ano, jede se podle nějakých osnov, já jsem na tu základku chodila taky a ti pedagogové mají jiné učebnice, než byly za mě a vykládají úplně něco jiného. Je to opravdu často stylem hra. Do těch dětí se tam prostě investuje.

2 IV/19: To záleží na tom řediteli prostě.

2 IV/18: Já jsem chtěla říct, pozitivní protipól k tomu negativnímu, třeba s těma tablety, novými technologiemi. Zase opakuji to s tím vedením. U nás právě vedení je pro nové technologie. Já to vnímám jako hodně moderně vybavenou školu a jsou to tablety. A protože vedení propaguje jejich používání a měli jsme spoustu zdarma školení o různých aplikacích, používání interaktivních tabulí. Tak nakonec i učitelé, kteří byli strašně skeptičtí, že se toho nikdy nedotknou a že to v jejich hodině nikdy nebude, tak to velmi používají.

2 IV/8: My máme perfektně vybavenou školu. Jsou tam děti maturitní a 3 leté obory, i éčkové programy, takže děti ze ZŠ praktických s mentálním postižením. Ve všech třídách jsou tabule, ve všech třídách jsou dataprojektory. Všude jsme udělali šablony, všichni jsme perfektně připraveni a já jsem si to poručila, protože učím psychologii v maturitních třídách a zjistila jsem, že i když pracuji s tím všechno, tak oni uměli, nebo vůbec na mě reagovali úplně jinak, než když jsem já jim to vysvětlovala, debatovali jsme, mluvili jsme. Sotva to pustím, tak oni se dívají na kino, přestože je to zajímavě udělané, si myslím. Pro ně je to kino. Oni uměli daleko míň a já si myslím, že na tom byli hůř. Takže ne vždy je to v pořádku. Nefungovalo to. A ve finále třeba matematicka je nešťastná, že ve 2. Ročníku doučuje třídu matematiku 8. Třídy, protože oni neumí nejzákladnější věci, které potřebují do toho života. Ona říkala, že doučuje 8. třídu a co má dělat, když máme ŠVP nastavené tak, jak si myslíme, že by měly být. Já jsem sama dělala celý ten obor „Gastronomii“ a vím, co práce mi to dalo a myslím si, že je to velmi kvalitně udělaná práce.

Vlastní příprava na výuku

2 IV/8: Ano. Já jsem z toho samozřejmě čerpala na tu dívku, co tam mám, ale je to pro malé děti. Jí je 18 let teď. A potřebuje vést pořád. No, takže si hraju na mámu, tátu a paní učitelku všechno sem, učitelko, takže se snažím nějak všechno, jsem zvědavá, jak zvládne závěrečné zkoušky. Všude jsem to tam psala. Nás je pár ze SŠ a to je právě naše největší bolest, kdy jsme volali, že tam pro nás nic není. Hodně věcí můžeme použít – těch odborných určitě. Ale v té metodice, to si musím tak nějak sama vytvořit. Tam to chybí.

2 IV/19: Nám to třeba fungovalo na tom první stupni. Ten 1. stupeň bez problémů. Ale pak byl problém, kdy se přechází, kdy se střídají kantoři. Tak to prostě jako nejde a já jsem na to začala narážet. Narážím na to vlastně 3. rok a je to jako neskutečně vyčerpávající, je to opravdu boj s větrnými mlýny. Ano, mně to pomohlo, že jsem se mohla vyplakat, že jsem si mohla postěžovat KM, všechno super, ale ve finále stejně svádím boj s těma kantomama. A já mám pocit, že v tuto chvíli ti kantoři vyhrávají. Ale to není hezké vítězství, oni vědí, že něco dělají špatně, ale oni neví, jak to mají dělat jinak. Když jsem mluvila s naší zástupkyní, jsem jí říkala, že by bylo potřeba vypracovat nějaké plány, opravdu třeba tak jak se teď baví o tom, že by byly zrušené zvláštní školy, že se tady ty děti přesunou do těch klasických škol, že se to nějakým způsobem bude muset rozpracovat nějakým způsobem, co ty děti budou muset zvládat, jakým způsobem to budou zvládat. A já jsem říkala, že v tuto chvíli by to už bylo potřeba, protože teď tam máme 5 dětí, budu tam mít teďka 6. dítě a bude mít asistenta, ale to nejsou jenom děti, které mají AP. Ale to jsou přece děti, které mají IVP klidně bez AP a těch ve škole máme mraky. A kantoři nemají žádnou metodiku, jak s těmi dětmi pracovat. Jeden kantor udělá pracovní list nebo zápis, takže to dítě, které má dyslexii nebo další poruchu, nemusí psát, ale další 4 kantoři to neudělají. A teď se dohadujeme. Stihl zápis nebo nestihl zápis? Má to dělat kantor, má to dělat AP? Má to dělat někdo? To dítě je neschopné, takže to je takové nesystematické. V tuto chvíli tam nevidím systém a je to boj na dlouhou trať. Nás to posílilo do určité míry, nebo mě, když budu mluvit za sebe, tak mě to nějakým způsobem posílilo, dalo mi to jistotu. Ale k čemu mi ta jistota je, když prostě stojím proti té kantorce, která je třeba o 10 let starší a ona mi řekne: „Dobře, ty to prostě vidíš tak, já to vidím tak. A já jsem tady učitel!“ Teď ještě studuji na UK, dodělávám si vzdělání učitelství a teď je úžasné prostě vidět, když já, protože musím mít praxi, musím učit, takže stojím před katedrou, paní učitelka mi dělá teda nějaké to hodnocení moje. Teďka skončí hodina, já z ní mám dobrý pocit, protože jsem odvedla prostě kus projektové výuky, kus nějakého brainstormingu a to se vlastně všechno dneska chce. A když se jí teda zeptám, jak tu hodinu viděla ona. Tak mi řekne, no tady je prostě neskutečný hluk. A já ji říkám, no ale to prostě musí být, to nejde, to nebyla frontální výuka. A ona mi řekne: „Já prostě mám radši frontální výuku, já radši mám klid.“ A já ji říkám, že v okamžiku, kdy ona sedí tady, tak ten hluk vnímá úplně jinak, než když stojí před tou katedrou. Protože vlastně v těch jejich hodinách, je kolikrát ještě větší hluk. Říkám, toto bylo snesitelné, protože ty děti pracovaly. Ale v jejich třídách je hluk, protože část dětí nepracuje a ruší ty, co by pracovat chtěly. Takže vlastně ti pedagogové by si měli sednout do těch lavic a měli by prostě nějakým způsobem poslouchat, být v té roli toho AP. Zrovna tak by byl super přínos, kdyby ti kantoři 2. stupně šli, sedli si, dělali náslechy na 1. Stupni a kantoři z 1. stupně, aby viděli, jaké požadavky vlastně mají na tom 2. stupni. Tam je neskutečná práce s pedagogy.

Pomáhající lidé (učitel, rodiče, kolegiální spolupráce)

Pomáhající profesionál – učitel (ředitel), školní psycholog

Ve škole

2*Ž II/3: Musím říct, že naše škola a jestli je výjimkou, nebo zářnou výjimkou, u nás teda jakýkoliv požadavek, cokoliv, okamžitě, hned se řešilo. Takže, já musím naši školu

jenom pochválit. A našeho pana ředitele. 2*Ž II/16: Já bych se chtěla zeptat, ty školy, které jsou spokojeny, jsou to velké školy? Je to 1. i 2. stupeň, nebo ne? Jsou to městské školy nebo vesnické? 2*Ž II/3: Vesnická škola, máme 1. i 2. stupeň, kolem 250 žáků. 2*Ž II/16: Na těch vesnicích právě je to tak, že záleží na zastupitelstvu, jestli rozhodne, jestli tu školu bude podporovat, nebo ne. Pokud se zastupitelé rozhodnou, že tu školu budou podporovat, je to přínos pro celou vesnici, protože zvláště děti ze sociálně slabších rodin nebudou dojíždět jinam do školy. Nebudou, no. Přestože mají povinnou školní docházku, oni tam budou pár dní ze školního roku a jako nic. Proto ti zastupitelé se to většinou snaží nějak podporovat a ukočírovat.

2*Ž I/5: Jsem asistent v ne nějak velké škole, protože jak tady říkala kolegyně o tom rehabilitačním cvičení, tak zase jak jsem měla tu holčičku, ta měla lehkou mentální retardaci, tak ona byla i tělesně postižená a musela mít speciální cviky. Moje paní učitelka mi zase říkala: „Dívej se, Adélka chodí k rehabilitační pracovníci, tak tam s ní zajdi, nauč se to a v tělocviku to s ní budeš cvičit. Cvičí to mamka s ní doma, tak to budeš cvičit i ty.“ Jsem řekla, že jsem pro, tak jsme tam docházeli na tu rehabilitaci tak dlouho, až nám to paní ukázala, pochopila jsem to, uměla jsem cvičit s ní a pak jsme cvičili i v tělocviku.

2 III/8: Já nevím, jestli je to zrovna metodickým vedením, tak jak tady všichni říkali, že mají pocit, že jich je čím dál tím méně těch AP, nebo že jim vedení bere úvazky atd. Tak, u nás loni byly 2 AP, v současné době je nás tam 5 a od září má přijít 1 nebo 2 AP. Tak, nevím, jestli to je tím vedením, které je tak šikovné, úžasné, já si nemůžu vůbec stěžovat na vztahy mezi učiteli a AP. Nevím, prostě. Ale myslím si, že je to i díky tomuto projektu.

2 III/14: U nás se ve škole stalo, že byly školy v přírodě, že odjížděli nějakí žáci, nějaké třídy se zdrcávaly k sobě. A zaskakovala u nás, shodou okolností, i paní ředitelka, která měla na starosti ty 2 zdrcnuté půlky a po tom týdnu, co jsme s ní vlastně spolupracovali, tak tohle to změnilo trošku. Ona měla jakoby dobrý přístup k AP a teď ho má ještě trošku lepší a nebrání se dávat AP k dalším dětem, pokud to krajem projde. Protože se jí ta práce náramně líbila, zjistila, že mít někoho, kdo se okamžitě zvedne, aniž by musela něco říct, to co jí teď napadlo a on už to jde dělat, protože je tak zvyklý v té výuce tak pracovat, tak se jí to strašně líbilo. Nám osobně neřekla nic, ale doneslo se mi z různých zdrojů, co se rozneslo po učitelích, na poradách atd., že si tu práci strašně pochvalovala. Takže si myslím, že to tam půjde k lepšímu.

2 III/3: Já bych se k tomu přidala. Když nad tím tak přemýšlím, tak z hlediska toho, že pan ředitel vidí, že přináším do školy nové informace, tak většinou o tom spolu mluvíme, předávám většinou ty informace dál, tak mi přišlo, že se vlastně navýšili kompetence AP, jak ve vnímání učitelů, tak i ve vnímání vedení. I přesto, že jsme předtím měli bezvadné vztahy, tak jsem teď trošičku postavená na vyšší pozici. Nejsem už jenom ten AP ve třídě, jsem někdo, kdo vyjede, přiveze informace a předá je dál.

2 III/3: Je to i můj pocit, ale i ta zpětná vazba, protože když se potom o tom bavíme, tak oni tím, že tam vidí, že tam nejsem, tak se ptají, kde jsi byla, co ses dozvěděla, jo? Takže si myslím, že tam hodně je ten přínos a protože tam jsem pro sociálně znevýhodněné

a učitelé nemají zas až tak velké povědomí, tak si myslím, že v tomhleto moje postavení narostlo na té škole.

2 III/19: Takže, já reaguji na kolegyni, protože já ten pocit mám taky. Tím, že naše paní ředitelka za AP boxuje. Opravdu boxuje, protože ta přijde dveřma na kraj a oni ji vyhodí, tak se vrátí oknem. Takže, už jí říkají: „Bacha buldozer!“ my máme přizpůsobenou školu vozíčkářům a postiženým dětem, bezbariérová škola, takže ti rodiče nám ty děti vozí a tím, že těch AP je tam dost a myslím si, že jsou spokojené, jak děti, tak rodiče, jsou tam úžasné vztahy mezi AP a učiteli. Takže ředitelka takhle za nás boxuje a tím, že jich v září přišlo asi 7 těch AP, tak, kdyby měla paní ředitelka s každým AP řešit nějaké věci, tak tím, že jsem tam služebně nejstarší, takže jsem dostala jakousi pomocnou funkci. Říká, že jí je to jedno a abych to řešila já kdyžtak. Takže tohle tam jakoby funguje, nicméně, zase bych nemohla dělat práci AP tím, že na mě všechno hází a já se musím rozmístit dál mezi ty AP, tak nemám čas na to své dítě, ke kterému jsem určená. Takže trošku s jazykem na vestě, ale zase víte zase, že máte vedení školy, které za Vámi stojí a opravdu boxuje a tím, že za vás boxuje, tak je velmi neoblíbená na kraji, tak je to velmi hezký pocit, no.

2 III/11: Perfektně řečeno. Poslední věta, práci s AP už by se měli učit studenti. Jakým způsobem pracovat s tím AP, protože ti učitelé to samozřejmě získávají praxí. Když jsem začínal před 12ti lety, přišel jsem na ZŠ, byla tam učitelka, která měla před důchodem, tak ta byla úplně vyřízená, že měla dospělou osobu ve třídě a nevěděla, jakým způsobem se mnou pracovat. A jakým způsobem mě zapojit. To bylo hrozné, když si na to dneska vzpomenu. A musí na to ten učitel prostě přijít praxí. Jinak za naší školu, co se změnilo, tak já bych chtěl jenom říct, že třeba devítka, kolegyně mě určitě bude doplňovat ještě, jsme ze stejné školy, to funguje opravdu bezvadně. Vztahy učitelů a AP jsou na výborné úrovni, myslím si, že mohu mluvit i za učitele, kteří by jednohlasně řekli, že si už nedokážou práci bez AP představit. AP je u nás na škole nyní cca 12, bývaly časy, kdy nás bylo i víc, třeba i 19. Paní ředitelka si ty peníze opravdu vydupat umí. Já můžu říct, že tím, že jsme na speciálce, tak i to naše finanční ohodnocení je trochu větší než to, co tady zaznělo. No a co se změnilo? Ty připomínky, které jsme slyšeli, co by se jako mělo dělat a co by bylo dobré dělat, tak jsme si s kolegyní vždycky řekli, že u nás už to tak nějak funguje. Máme svoje zázemí, od telefonu, přes počítače, přes svou vlastní kancelář, tiskárnu, všechno, kdy i učitelé s praxí víc jak 30 let se za námi chodí radit, jakým způsobem, co dělat, jak v terénu atd. Už to funguje i tak, že spolu ani nemusíme mluvit osobně, že nám opravdu nechají jen lístek v našem fochu, co by potřebovali, v jaké rodině, v čem mají problém, a do druhého dne je splněno, jako. Takže, takhle to funguje u nás ve škole.

2 III/18: Jsem na 1. stupni, jsem v první třídě a mám na starosti hluchého chlapečka. Pokud ten chlapeček chybí občas, tak se o mně rvou, jako. Chodí za mou učitelkou a ptají se: „Soňo, prosím Tě, půjčila bys mi Andulu, já bych ji potřebovala, budu dělat ted'ka nějaké pracovky, budu mít nějaké stříhání. Jo.“ Takže, já prostě takhle pendluju, ale chodí také za tou mou učitelkou a ptají se. Půjčíš nám ji? Budeš ji ještě potřebovat? Jo?

2 III/12: Já bych chtěla jenom souhlasit tady s kolegou, tím, že jsme u nás ve škole všichni letití AP, tak už tam máme to svoje zázemí. Ta spolupráce je taková, že si moc nemusíme říkat a každý ví, co má jako dělat. Tak, to musím říct taky, že je to takové podobné.

2 IV/2: Reaguji na P/5. Já bych chtěla říct, že jsem taky hrozně spokojená. My jsme si to s pí. Učitelkou nastavily, řekly jsme si, co kdo potřebuje, párkrát jsme si vyměnily hodiny, že já jsem učila, ona mi asistovala. Opravdu jde o to, jestli se domluvíme, jestli si sedneme. Je možné, že až budu na 2. stupni, tak se to někomu nebude hodit. Některé pí. učitelky to možná nesnesou, budou chtít dělat vše po svém, takovou zkušenost zatím nemám.

2 IV/2: Já jsem na prvním, já jsem spokojená. Vyříkaly jsme si to, řekli jsme si, co, kdo a od koho očekává a spolupracujeme tedy spolu. Děláme spoustu věcí společně.

SPC PPP

2*Ž II/7: A potom paní metodička mi pomohla setkat se, já jsem se pořád nemohla dostat do SPC, aby to SPC nějak co se týče IVP nového jsme potřebovali a potom i návštěvu v MŠ. Tak to mi pomohla paní metodička se dostat a paní doktorka Baslerová nás navštívila a i jako paní psycholožka, která jakoby konzultovala, anebo si prověřila tu dívenku a měli jsme z toho jakoby zprávu. Nebo máme z toho zprávu, takže jo, to bylo hodně pomocné.

2*Ž I/5: ...tak tam jsme třeba na SPC měli paní, které to měli na starosti to dítě. Tak tam jsem se mohla taky kdykoliv obrátit s problémem, s jakýmkoliv, ukázali, zavedli mě, podívejte se, tady máme takové pomůcky, takové učebnice. Ale teďka za tento školní rok mi paní sestřička, kterou jsme nikdy neviděli, ani nevíme, která to je.... V letošním roce mám hocha s PAS a říkám, neviděli jsme vůbec. Předtím jsem měla mentální retardaci lehkou a tam jsem mohla kdykoliv zavolat a pomohla. Mohla jsem se zajít podívat, obhlédnout terén. Jo? Nebyl problém, ale tady je to spíš v lidech, no. Ale i tak si myslím, že zase s kolegyněmi, které tu práci dělají tak jako já, tak si asi více povykládáme, protože i ten člověk, který dělá asi na té poradně a sedí tam už 10-15 let, tak ten už to má z pozice toho „další kus, další a jdeme“.

2*Ž I/4: Tak, já bych reagovala na Ž/8. ... No a co se týče SPC, mám bohužel špatnou zkušenost na jednu stranu. Po apelaci pana ředitele, změnili své rozhodnutí, ale jako SPC mi přijde, že nám asistentům nijak neprospívá. Že spíš naopak.... No a co se týče SPC, mám bohužel špatnou zkušenost na jednu stranu. Po apelaci pana ředitele, změnili své rozhodnutí, ale jako SPC mi přijde, že nám asistentům nijak neprospívá. Že spíš naopak.

2*Ž 6/I: tak já jsem měla ve škole jednou psychologa z PPP, u kterého je to dítě také v péči. A já musím říct, že mi velmi pomohl, protože mi tenkrát řekl: „Vytvořte si krizový scénář pro situace, kdy je dítě naprosto nezvladatelné.“ Na základě toho, jsme potom krizový scénář vytvořili a dali k podpisu rodičům, aby věděli, že když ta situace nastane, tak co dělat za první, za druhé, za třetí. Takže já PPP chválím.

2 IV/10: Já jsem tedy byla velmi spokojená s tím setkáním, KM byla velmi hodná a myslím si, že to všem v té skupině pomohlo. I na tom diskusním portálu jsme hodně

hovořili o tom, že ta osobní setkání jsou lepší a KM byla i přímo na ZŠ, když probíhaly ty návštěvy. Přišla se vlastně do té praxe podívat, do výuky, viděla i nějaké krizové scénáře. Snažila se mi poukázat na to, jaká je tam situace. Asi moc pravomocí nemá, ale myslím si, že se škola snažila s ní nějak spolupracovat nebo se snažila. Zase to ztroskotalo na tom, že ti AP nemají úvazky takové, jaké by byly potřeba k těm dětem. Nicméně, každý to vnímá jinak, že jo tu integraci. Někdo tam ty děti již z principu nechce, je to pro ně náročnější nějakým způsobem. Jinde je to o empatii, ne každý, jak tady bylo řečeno, učitelé jsou vyhořelí, taky by se potřebovali někde dál vzdělávat. Je to prostě člověk od člověka. Nejde to paušalizovat, jestli AP atd. Já si myslím, že by to mohlo třeba probíhat někde v SPC, to by bylo podle mě úplně ideální, protože má přehled o těch žácích, o rodinách, o školách. Bylo by to určitě fajn jednou za čas, já nevím, jednou za měsíc nebo tak se setkávat, ale to by byla dobrý nějaká ta supervize, že by ti AP nebyli unavení z toho, s čím vším se tady potýkají a slyšeli i někoho jiného, že má podobný problém a tak nějak. Já jsem teda supervizi již zažila a bylo to super. Protože jestliže chceme ty děti integrovat do těch škol a AP jsou, jak kteří, vydrží u toho/ nevydrží, ale určitě by potřebovali, myslím si, všichni nějakou tu podporu a tenhle projekt nám to vlastně dal. Ukázal nám to, že se do budoucna s AP počítá a pak mají ti lidi pocit, že to je dobře, že děláme něco, co má smysl. Že tam nejsme jen jako, že tam někde budeme dítě cpát do té většinové společnosti, ale i ta většinová společnost se musí podle mě možná u toho dětského věku naučit nějak té toleranci a přijímat ty lidi s nějakým handicapem zdravotním nebo sociálním. Je to takové provázané, ale je to náročné na lidi, že jo. Práce s nimi je velmi náročná.

Metodik

2*Ž II/7: A potom paní metodička mi pomohla setkat se, já jsem se pořád nemohla dostat do SPC, aby to SPC nějak co se týče IVP nového jsme potřebovali a potom i návštěvu v MŠ. Tak to mi pomohla paní metodička se dostat a paní doktorka Baslerová nás navštívila a i jako paní psycholožka, která jakoby konzultovala, anebo si prověřila tu dívčinku a měli jsme z toho jakoby zprávu. Nebo máme z toho zprávu, takže jo, to bylo hodně nápomocné.

2*Ž II/18: Mně rozhodně pomohly návštěvy metodika na naší škole. Když s ním můžu zkonzultovat ev. nějaké problémy, které mám, protože učitelé, bohužel, sami neví. Prostě. Takže určitě ty návštěvy. A co se týká materiálů, tak mi to pomohlo v tom, že i rodiče měli možnost do toho materiálu nahlédnout, že jsem jim to i ukázala, protože měli trošku zkusené představy, jak by se s tím dítětem mělo pracovat, když je integrované dítě se zrakovým postižením. A tahle možnost, že si to i oni mohli pročíst, pro mě byla přínosem.

2*Ž II/4: Já, co se mám zmínit k tomu metodickému vedení, paní metodička byla u nás. Nemám problém s kolektivem učitelů, ale nikdy jsme přesně nevěděli, jak ten asistent pedagoga má správně fungovat v té škole. Co všechno má, nebo nemá. Spíš mám takové zkušenosti, teď můžeš jít, my tě teď nepotřebujeme, my si to uděláme, my toho chlapce zvládneme. Takže, když tam byla paní metodička, tak jsme to rozebírali. Poradila nám nejen k tomu, co mám jako asistentka, ale i k jiným dětem, co mají třeba

poruchy chování. Takže to jsem uvítala jako velice správné a pomohlo nám to. I trošku nám pomáhala s tím IVP a rozebírala to s námi, takže to bylo moc fajn.

2*Ž I/8: Takhle, kdykoliv potřebuji, přijede.

2*Ž I/4: Tak, já bych reagovala na Ž/8. Neměla jsem nějaký akutní problém, abych zvala paní metodičku, ale v rámci projektu jsem chtěla, ať se přijde podívat k nám do školy, jak to funguje. Je fajn, když vím, že kdyby ten problém nastal, že se na ní mohu obrátit. 2 III/15: Souhlasím s T/20. Myslím si, že pokračovat určitě v setkávání a s KM, která nad námi držela tu ruku a byla schopná nám zodpovědět některé dotazy. Pravda, ne úplně z praxe, protože se přece jen nepohybuje až tak v té praxi, už jsme zase u té praxi. Ale co se týče jí, tak si myslím, že nám pomáhala a bylo určitě fajn mít takového člověka na své straně. A mít se kde obhájit.

2 III/9: Budu reagovat. Já si myslím, že by ti odborníci naopak měli vědět, co nás trápí, to není přece represivní, nikdo nás nemůže napadnout, když s něčím nebudeme souhlasit. Naopak, pokud se má něco změnit, tak ti odborníci, ti akademici, by měli vědět a na ty potřeby těch AP reagovat.

Pomáhající rodiče

2 IV/P: Já reaguji, že změnilo. My jsme nově otevřená škola od září a tím, že jsme se tam představovali, tak spousta rodičů se ptala, co to jako znamená ten AP. A teď chodí a říkají, že jsou rádi, že na té škole jsme. Takže i pro tu veřejnost je to najednou čitelnější, co to vlastně ten AP je. A že to je potřeba.

Pomáhající politici (zastupitelstvo v regionu)

2*Ž II/16: Na těch vesnicích právě je to tak, že záleží na zastupitelstvu, jestli rozhodne, jestli tu školu bude podporovat, nebo ne. Pokud se zastupitelé rozhodnou, že tu školu budou podporovat, je to přínos pro celou vesnici, protože zvláště děti ze sociálně slabších rodin nebudou dojíždět jinam do školy. Nebudou, no. Přestože mají povinnou školní docházku, oni tam budou pár dní ze školního roku a jako nic. Proto ti zastupitelé se to většinou snaží nějak podporovat a ukočírovat.

Pomáhající kolegové – kolegiální spolupráce

2*Ž II/16: My tady, když je nás víc, tak se podělíme, ale každý z nás má jinou zkušenost a jiné žáky, opravdu ty děti jsou individuální. Ale určitě to byl přínos, protože jsme si právě mohli poradit, i jak pracovat anonymně, jo. Ale protože všichni jsme z terénu, tak jsme vlastně měli společnou řeč. Ty problémy jsou podobné.

2*Ž II/4: K tomu zas existuje ten diskusní portál. My jsme teď poslední dobou hodně diskutovali na tom diskusním portále o těch dětech. To jako každému pomůže takhle. Ale bylo to přínosem. MOSII: Pardon. Ten diskusní portál, který je v tomto projektu, nebo jiný? Ž/4: V tomto projektu.

2*Ž II/16: Ten diskusní portál je opravdu dobrý, protože tam se dostanou jenom přihlášení lidé, ale pozor zase, když se rozebírá kazuistika, může vzniknout problém.

2*Ž II/7: Jen k tomu chci říct vlastně, že jsme psali v té diskusi reflexi, každý z té své práce a ostatní asistenti se vlastně přidávali názorově. Získala jsem nadhled, nebo vhled,

těmi jejich názory na ten svůj problém. To se mi hodně líbilo. Že jsem si mohla, tak jako ujasnit, uvědomit a ještě tady si pošuškáme, jak na to,

2*Ž/14: Bylo obrovským přínosem setkávání s ostatními kolegy, kdy vlastně jsme si vyměňovali zkušenosti. Byli jsme na pracovištích jednotlivých kolegynů a hlavně ty zkušenosti a ty postřehy a ty informace, když se potom daly dohromady a vyšel z toho nějaký výstup, tak to bylo velmi zajímavé

2*Ž I/5: Souhlasím s Ž/14. ... Jednak ty metodiky, jednak ta setkání a zase takový jakoby pocit, že mám někoho, na koho se můžu obrátit a že poradí, kdykoliv mohu zvednout telefon a zavolat naší metodičce, nebo jít na ten mail a tam vlastně i kolegyně se přidají s tím, jak to u nich chodí. ...myslím, že zase s kolegyněmi, které tu práci dělají tak jako já, tak si asi více povykládáme

2 III/20: Myslím, že navážu na kolegyni, když řeknu, že to, že jsme se mohli pravidelně scházet s kolegy ze stejného oboru, mohli jsme si vyměňovat své zkušenosti a ještě mít ten odborný náhled KM byla výborná zkušenost a kdyby něco takového mohlo pokračovat. Byla bych jenom ráda.

2 IV/5: Já budu taky reagovat. Já budu teda reagovat úplně opačně, protože ten náš ředitel učí na 2. stupni, kde já dělám AP a my spolu spolupracujeme velmi hezky. On je za nás moc rád. V tuhle chvíli už tam máme 7 AP na 1. stupni, 2. Stupni i MŠ. A kantoři se naopak chtějí vzdělávat. Četli se mnou metodiky. Jsou to kantoři, kteří mají třeba rok do důchodu. Třeba jedna kantorka zrovna teď odchází, ale vzdělává se i dál. Jezdí sám i na konferenci.

2 IV/5: Jede na tu konferenci 9. Sám. Přišel, jestli už mi přišel email od KM, že se chce přihlásit. Že chce diskutovat, že ho to zajímá. A že do toho chce nějakým způsobem vstoupit, aby to bylo účelné. Protože i výchovná poradkyně je v tom nějakým způsobem zapojená, já nevím na šikanu. Já nemůžu říct proti našemu vedení ani jednu křivdu.

2 IV/19: Závidím P/5.

2 IV/2: Reaguji na P/5. Já bych chtěla říct, že jsem taky hrozně spokojená. My jsme si to s pí. Učitelkou nastavily, řekly jsme si, co kdo potřebuje, párkrát jsme si vyměnily hodiny, že já jsem učila, ona mi asistovala. Opravdu jde o to, jestli se domluvíme, jestli si sedneme. Je možné, že až budu na 2. stupni, tak se to někomu nebude hodit. Některé pí. učitelky to možná nesnesou, budou chtít dělat vše po svém, takovou zkušenost zatím nemám.

2 IV/2: Já jsem na prvním, já jsem spokojená. Vyříkaly jsme si to, řekli jsme si, co, kdo a od koho očekává a spolupracujeme tedy spolu. Děláme spoustu věcí společně.

2 IV/4: Já mám stejný názor, že ty osobní setkání jsou určitě přínosnější, protože ty lidi mají určitý nadhled, mají odstup, nejsou v tom přímo na té škole. Takže ta fyzická setkání určitě a ten portál jsem moc nevyužívala, protože jsem měla téměř pořád problém s připojením. Už jsem si vyžádala nové, připojovala jsem se přes 3 vyhledávače, tak přesto byl vždy nějaký problém, že nejde připojit, že neexistuje heslo a pořád něco. Tak s tím byl problém a ještě bych reagovala, jak tady P/11 říkala na ta setkání ti pedagogové, ředitel a AP. Tak, já bych teda do toho, pokud by to šlo, protože my máme výbornou spolupráci s pedagogy, tak i s panem ředitelem. Ale trošku narážíme na problém, že se začleňují děti a myslím, že problém jsou ostatní rodiče. Rodiče říkají, proč s naším dítětem ve třídě

má být začleněné nějaké dítě, které má problém. Vždyť je to zdržuje. Takže ještě tahleta rovina další...

2 IV/5: Za mnou chodí a ptají se mě, co probíráme, jak by se mohli dál vzdělávat. Máme tam jednu, ta má kolem 72. Chodí za mnou a ptají se mě, myslíš, že to dělám dobře? Jako ten kluk v devítce, je to podle Vašich osnov?

2 IV/5: 72. Žáci říkají, že se o ně stará bába, ale tak to není. Ta naopak, prostě úžasná spolupráce.

2 IV/5: Teď chodí za mnou.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyně, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně

2 IV/8: Určitě.

2 IV/13: U nás to metodické vedení bylo kladně přijímáno i z vrchu. Kolikrát mi říkala, paní ředitelka, ověřte u vaší KM, jestli toto je správný výklad, jestli to takhle má být. Takže já mám dobré zkušenosti.

Problém ochrany osobních údajů

2*Ž II/16: Ten diskusní portál je opravdu dobrý, protože tam se dostanou jenom přihlášení lidé, ale pozor zase, když se rozebírá kazuistika, může vzniknout problém. Nesmí se tam jmenovat konkrétní dítě atd. Tady v tom vidím nebezpečí. Nám se to teď nestalo, ale když jsme o tom přemýšleli, tak bychom do toho nešli, protože pokud máte potom už žáka třeba na hranici, že je tam už špatná péče o dítě a ještě něco horšího, mohl by vzniknout problém, jsme to viděli z našeho hlediska. Pokud není až tak vážný problém, tak ano, ale má to ty hranice. Z toho jsme měli obavu, protože jako věřit-nevěřit, do toho diskusního portálu by se mohl dostat potom i jiný člověk.

2*Ž II/3: My jsme neuváděli jména vůbec, jenom jsme mluvili o problému jako takovým, takže jména tam nikde nepadly. Jen má tolik let, kluk/holka, ale jména vůbec.

MOSII: To je bezpečnější vždycky, samozřejmě.

Rozpory s učitelem

2*Ž I/6: ...Co tady prostě paní učitelka jasně řekla, bude to prostě tak a tak, já to dělám tak a tak a kolikrát se stalo, že i ona svou nevhodnou reakcí vyprovokovala ten záchvat, nebo ho zhoršila u toho dítěte. Já jsem ji třeba říkala, nedělej to tak a ona absolutně neslyšela na žádnou změnu. Jo? Aby třeba něco dělala jinak.

2 IV/19: Já se teda přiznám, reaguji na P/8. Já jsem asi po těch 4 letech, tím že jako do toho šťourám a jsem nepříjemná, tak mám chuť odejít. Protože jsem tam jako neoblíbená. Oni všichni vidí, že Zuzana zase jde, že bude zase nějakým způsobem šťourat. Já nepracuji pro ně, já pracuji pro to dítě. Oni nechtějí pracovat pro děti, oni chtějí pracovat sami pro sebe, oni chtějí svůj klid, oni chtějí mít svou práci, oni chtějí mít svou měsíční výplatu a nějaké další problémy jsou prostě navíc. Jsou to lidé, kteří jsou vyhořelí, jsou to lidi, kteří v tom školství nemají vůbec co dělat. Takže, když já tam prostě nějakým způsobem prostě něco, měla jsem nespočet konfliktů s těma kantorama kvůli tomu dítěti, kdy oni opravdu něco udělali, řekli, kdy to opravdu nebylo správné ani morálně, ani pedagogicky, prostě absolutně přestřelili, protože nezvládli svoje emoce. Ale ve finále to není o nich, ale je to o mně, protože když oni jsou tam těch 20 roků, tak oni se osvědčili. Já tam teďka jsem 4 roky a dělám tam takovou revoluci. To se přece „normální“ řediteli nelíbí. Jsem těžce stravitelný člověk

Speciální nároky dětí na práci asistenta: asistent má nepřímo příznivý vliv i na běžné žáky

2*Ž II/16: Z mého pohledu je u těchto dětí asistent potřeba, pokud tam není asistent, tak je to na úkor ostatních běžných žáků. Takže to bych jako podotkla, protože my se věnujeme třeba sociálně znevýhodněným, zdravotně postiženým a jiným, ale neměli bychom zapomínat ani na běžné žáky.

2 III/3: Já bych taky reagovala na tu výměnu těch AP není to jen o zdravotně znevýhodněných dětech, ale i dětech, které mají problémy třeba v učení. Ti si taky těžko zvykají a dlouho hledají důvěru, a jak jsme tady mluvili o tom, že často ani nekomunikují ve větší skupině apod. a k tomu odměňování. Já se třeba teď dovozďělávám a šla jsem do toho s tím, že jsem neměla vůbec žádné záruky, že to bude nějak ohodnocené. Takže ta trvanlivost toho místa a finanční ohodnocení toho místa nemotivuje AP k tomu, aby se dovozďělávali. A myslím si, že je to to nejhorší, co může být, že tam není žádná podpora k pracovnímu růstu. Těch dětí, které nás potřebují, a těch AP na školách je potřeba větší a větší množství. Povede to jenom k tomu, že to budou dělat nekvalifikovaní lidé, kteří nemohou dělat nic jiného a stačí jim málo peněz.

2 III/7: Reaguji na kolegy. Je to pořád to stejné téma. Řešíme to u nás ve škole už asi 2 měsíce, kdy postupně poslední přicházející AP dostávají postupně výpovědi. Nejsou na ně peníze. Ženské od rodiny s dětmi, prostě katastrofa. Není tady vůbec žádná jistota, reaguji na T/14. Kde se mi nelíbí to střídání těch AP u těch dětí, když pomineme autisty a vezmeme si třeba tělesně postižené děti, kde mám vozíčkářku, a když nějaké otevřené flašky až po toaletu, tak těm dětem je to krajně nepříjemné. Když 3x za týden se tam mění AP a musíte to dítě dát na WC, musíte jim to hygienicky ošetřit, jim je to nepříjemné. Takže oni si chrání tu svojí AP, protože je tam důvěra jako v rodiče, jako v mámu. Já si nedovolím marodit, protože ona z toho má trauma a raději nepřejde do školy. Protože jsem určená k ní a v jiné třídě je *** s výchovně problémovými dětmi, ale děsně fajn, v pohodě a jenom proto, že tam nefunguje AP tak, jak by měl, tak se ho zbavili a já tam teda nastoupím s tou holčkou na tom vozíku. Je pro mě šílený, že když v tomhleto ročníku existuje *** speciální třída na běžné základní škole, tak ta třída je ušitá holce na míru, s těmi dětmi se tam pohybuje od první třídy, oni vědí, jak se tam mají pohybovat, jak s ní mají komunikovat. Tak, se hodí všanc

to dítě do třídy, kde je 25 dětí, kde jsou děvčata rozcáplí fracci a já se úplně vidím, jak tam od září bojuju a chráním to dítě na tom vozíku, protože ona nemá značkový věci a ona je křivá. Tohle opravdu odmítám. To mi opravdu přijde jako přitažení za vlasy. Tady jde o děti, ale vůbec se to nebere. Prostě kus za kus. Příšerný.

Možnosti dětí

2 III/14: Já bych řekla, že v závěru to stejně všechno odnáší ty děti, že se jim střídají AP jak na běžícím páse, protože díky tomu tam nikdo nevydrží déle, z toho se nedá vyžít v podstatě. Anebo jim není prodloužena smlouva, takže je tam každou chvíli někdo jiný, což si myslím, že pro autistu to zrovna není ideální, zvykat si každý rok na jiného AP nebo, nedej Bože, každý ½ rok. Protože u toho nikdo z finančních důvodů nevydrží. A když už u toho konečně vydrží a nasbírání si tu praxi, ví už, jak s tím dítětem zacházet, tak mu ani není třeba prodloužen smlouva.

2 III/3: Já bych taky reagovala na tu výměnu těch AP není to jen o zdravotně znevýhodněných dětech, ale i dětech, které mají problémy třeba v učení. Ti si taky těžko zvykají a dlouho hledají důvěru, a jak jsme tady mluvili o tom, že často ani nekomunikují ve větší skupině apod. a k tomu odměňování. Já se třeba teď dozdělávám a šla jsem do toho s tím, že jsem neměla vůbec žádné záruky, že to bude nějak ohodnocené. Takže ta trvanlivost toho místa a finanční ohodnocení toho místa nemotivuje AP k tomu, aby se dozdělávali. A myslím si, že je to to nejhorší, co může být, že tam není žádná podpora k pracovnímu růstu. Těch dětí, které nás potřebují, a těch AP na školách je potřeba větší a větší množství. Povede to jenom k tomu, že to budou dělat nekvalifikovaní lidé, kteří nemohou dělat nic jiného a stačí jim málo peněz.

2 IV/8: No, ale vždyť už se s tím pracuje dlouho. Vždyť vy víte, že ty děti z devítek někam musí jít. Pak je potopa, zavře se opona, konec. Nazdar bazar, prostě. Vychováváme děti do ulice potom. Není to dobře. No, to je problém, který musím prodýchat. Já končím.

2 IV/19: Reaguji na P/11. My jsme kolem těch školení už taky měly nějaké ty debaty s vedením. Kdy jsme třeba pozvali odborníci na ADHD a ona nás proškolila, ale bylo to ve finále k ničemu. Protože kantor, který si chce z toho něco vzít, tak si spoustu materiálů prostuduje sám a kantor, který se nechce změnit, tak mu to může vykládat 10 lidí a on si to své prostě stejně jede dál. Prostě, když teď tlačím na to, aby sem zase někdo přijel, aby ty lidi proškolil, tak mi řeknou, že ve finále jsou to opravdu zbytečně utracené peníze, protože s těmi lidmi stejně nikdo nehne. A jestli se teda mohu vyjádřit k tomu, co by tam rozhodně mělo být. Tak já už jsem to vzpomínala na té 1. ohniskové metodě, měla by být celková změna školského systému. Probrat někdo osnovy, co se učí, protože jsou tady v tuto chvíli jiné děti, než tady byly děti před 10ti lety, 15ti, 20ti lety. Ale my se pořád učíme to stejné. Já třeba, když sedím v přírodopise, pořád se tam bere všechno stejné, pořád jsou tam stejné obrázky, pořád se to děti učí stejným způsobem. Ty děti jsou dneska úplně někde jinde. Hodně se zajímám o neurovědu. Jsou tam výzkumy, že děti, které dneska pořád sedí hodinu u PC, souběžně s tím jim někdo pořád píše SMSky, krom toho, že vypracovávají nějakou seminární práci, tak jim někde na pozadí ještě běží facebook. A ještě sledují nějaké další věci. Tak oni za hodinu mají odpracované 3 hodiny. Ten mozek opravdu funguje, jako by oni odpracovali 3 hodiny. A tudíž oni si do té školy přijdou odpočinout. Oni tam mají sociální kontakty, ale ta škola

absolutně nereaguje na to, co se v té společnosti děje. Do hlavy jim valí spoustu zbytečných informací. A teď zase budu ošklivá na pedagogy, ale oni za to nemůžou, oni těm dětem svým způsobem nestačí. Oni jim už nemají co nabídnout, protože ty děti jsou někde jinde. Kantoři neumí používat tablety, oni neumí získávat informace způsobem, jakým je získávají dnešní děti. Zase byl krásný výzkum, kdy dali přečíst člověku, který nikdy nepracoval s počítačem, nějaký článek v klasické knížce, zjišťovali, jaká centra v mozku se zapojují, ať je to na počítači, nebo v knížce. Zapojují se úplně jiná centra. To jsme ve finále někde, kde si to ani nedovedeme představit. V první řadě by to tedy chtělo, aby se někdo zamyslel, uvědomil si, že dnešní děti jsou jiné, budou nás poslouchat, budou fungovat jiným způsobem, jsou tvořivější, jsou kreativnější. Potřebují prostě jiné impulzy.

2 IV/P: Já zase můžu reagovat na P/19. My máme 4 roky nové ŠVP. V 9ti třídách máme interaktivní tabule, teď se otevírají 2 první třídy, kde budou zakoupeny tablety. Takže já s tímto názorem rozhodně nemohu souhlasit. Ano, jede se podle nějakých osnov, já jsem na tu základku chodila taky a ti pedagogové mají jiné učebnice, než byly za mě a vykládají úplně něco jiného. Je to opravdu často stylem hra. Do těch dětí se tam prostě investuje.

2 IV/P: Jestli můžu reagovat. Ty moderní technologie jsou někdy opravdu proti vzdělávání. Protože taky se setkávám s tím, že když dostanou papír, mají napsat souvislou větu, nebo mají spočítat příklad, stačí 2 dvojciferná čísla sečíst, je to naprosto neřešitelný problém na gymnáziu tedy. Pro ně je problém $6+7$, pro ně je problém 3×12 . Bez kalkulačky ani ránu.

2 IV/P: Hrubky už ani neopravuji. Velká/malá písmena. Oni nevědí, že zeměpisné názvy jsou s velkým písmenem. Proč to vysvětlím a oni to znovu napíší s malým?

Znesnadení práce asistenta

Chybování nebo neznalost nadřízených

2*Ž II/6: Paní ředitelka, bych řekla, že není nakloněna, aby nám někdo vstoupil, jako metodické vedení, do školy. A viděli tohle. Tak to cítím. I po návštěvě krajské paní metodičky, mám i ona nabyla toho dojmu, že paní ředitelka není nakloněna tomu, aby nám kdokoli zasahoval do naší práce z venku.

2*Ž I/6: A v podstatě ani v té škole mi neřekli náplň práce, až jsem si to prostě vyžádala nebo třeba řekla, co mám vlastně dělat. Všechno po mně chtěli a neřekli mi, co po mně chtějí. To bylo takové docela komplikované.

2*Ž I/10: No, já, jestli můžu reagovat. Já co se týká s učiteli, tak problémy nemám. Já nemám problém s učiteli, ti jsou v pohodě. Ale já mám takový problém, jak má Ž/6 s vedením školy – ředitel. Ten mi fakt naznačuje, vy jste asistent, a tak to bude. ... prostě takhle ředitel mi dělá problémy. Takhle, mi dává velice najevo, vy jste tady jenom asistent a vy budete prostě poslouchat. A doslova mi řekl: „Váš názor mě vůbec nezajímá.“

2*Ž I/6: To já zase s vedením mám dobré. Ředitelka je úžasná.

2 IV/8: Reaguji na P/19. Teďka jsem v pozici AP, ale jsem pedagog. A úplně stejně s tím souhlasím a já jsem kantor, jsem nejstarší poradce. Oni se na mě obracejí, když to a stejně jsem s tím měla problémy. Než jsem začala pracovat s dívkou, tak jsem 3 měsíce pracovala s kolegyní. Než jsme se někam posunuly. Bylo pololetí a říkala jsem, teď jsme se někam posunuly. Ne u všech to tak bylo. A to z pozice ještě pomalu nejstaršího kolegy,

co tam je. Jinak by mě asi opravdu nevnímali. Takže je to velmi těžké. Takže pracovat s pedagogickým kolektivem, pracovat s vedením školy.

2 IV/8: Ano, přesně. I oni si musí ty obzory rozšířit trošku jinak.

2 IV/19: Já se teda přiznám, reaguji na P/8. Já jsem asi po těch 4 letech, tím že jako do toho štourám a jsem nepříjemná, tak mám chuť odejít. Protože jsem tam jako neoblíbená. Oni všichni vidí, že Zuzana zase jde, že bude zase nějakým způsobem štourat. Já nepracuji pro ně, já pracuji pro to dítě. Oni nechtějí pracovat pro děti, oni chtějí pracovat sami pro sebe, oni chtějí svůj klid, oni chtějí mít svou práci, oni chtějí mít svou měsíční výplatu a nějaké další problémy jsou prostě navíc. Jsou to lidé, kteří jsou vyhořelí, jsou to lidi, kteří v tom školství nemají vůbec co dělat. Takže, když já tam prostě nějakým způsobem prostě něco, měla jsem nespočet konfliktů s těma kantorama kvůli tomu dítěti, kdy oni opravdu něco udělali, řekli, kdy to opravdu nebylo správné ani morálně, ani pedagogicky, prostě absolutně přestřelili, protože nezvládli svoje emoce. Ale ve finále to není o nich, ale je to o mně, protože když oni jsou tam těch 20 roků, tak oni se osvědčili. Já tam teďka jsem 4 roky a dělám tam takovou revoluci. To se přece „normální“ řediteli nelíbí. Jsem těžce stravitelný člověk

2 IV/11: Já si myslím, že by bylo potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele. Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A teďka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A teď on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: AP i ty pedagogy. Já si myslím, že i ti pedagogové potřebují informace a potřebují je předtím slyšet.

2 IV/11: Reaguji na P/6. Tady si myslím, že ředitelé škol nemají ještě jasně, striktně vymezeno, co mohou/nemohou uložit AP.

2 IV/6: Já si myslím, že tohle to oni moc dobře vědí, že já nemám vůbec suplovat, oni říkali: „Opovažte se tam něco říct!“ A kdyby přišla kontrola, tak vy jste tady úplně náhodou a výjimečně. Ale já 90% svého času opravdu strávím tím, že supluju, nebo poletuji všude, kde je potřeba.

2 IV/6: Jo. Opravdu minimálně. Já jsem měla skupinu 8 dětí a já už dneska ani nevím, co se ty děti učí. Já jsem dřív měla doučování, přesně jsem věděla, protože jsem s nimi byla nejdřív v hodinách, potom odpoledne nebo ráno jsem doučovala a přesně jsem věděla, co s nimi mám řešit. Dneska mi přijdou a já se opravdu musím připravovat na ta doučka,

protože už vůbec nemám tušení, co ty děti dělají. A je to naprosto neefektivní, vůbec to nemá smysl.

2 IV/7: Může! Tohle si prostě určuje ředitel. Ředitel si určuje, které dítě je sociálně znevýhodněné. V našem případě. Protože většina z nich se nepřijdou přihlásit k tomu, že jsou socky, že jo.

2 IV/4: Já jsem se třeba o dítěti, se kterým jsem měla pracovat, dozvěděla až před tím, než měla přijít inspekce znovu podepsat IVP a já v té třídě vůbec nejsou. Protože jsem ve třídě, která je věkově smíšená a tam je taky dítě, se kterým pracuji, a jsou tam další, u kterých jsem potřeba. Takže jsem tam potřeba na celý ten úvazek. A pak najednou.... Já jsem sice říkala, že vím, co to je za dítě, které to je, ale já s ním nepracuji. „No, tak jenom řekni, že za tebou může přijít!“ to mi řekl ředitel. Tak, jsem si taky říkala, že se tady někdo podepíšu a co jako....

2 IV/4: Já jsem s většinou těch dětí, u kterých mám být jako, ale u tohoto dítěte jsem si říkala, jako...

2 IV/8: Budu reagovat na P/6, protože to je to, jak jsem říkala, že musím prodýchat. Včera najednou přišel email z kraje, že máme do 1.6. vytipovat děti na dotace sociálně znevýhodněných. Ředitel tomu vůbec nerozumí, ten si plete pojmy, natož aby věděl, o co se jedná, a říká: „Tak, si vezmi tady ty všechny přihlášky a vytipuj!“ Tak, já tam nad tím seděla v kanceláři asi 3h jako trotlík a říkám, co mám jako vytipovat? Tady mám známky, možná dětský domov, pak jsem našla 28letou holku, která se hlásí do 1. ročníku, pak jsem zjistila, že máme vysvědčení ze ZŠ z roku raz 2002,2003 a jde do 1. očníku a kde je těch zbývajících 12 let? Jestli byla na psychiatrii, nebo kde byla, co byla, to nevíme. Jsem se dozvěděla, že dělá uklízečku. To tam nemůžu dát, když už je jí 28. Apod. Včera mi to dali, jsem to tam tipovala 3 hodiny a pak jsem zjistila, že termín je do 1.6., tzn. dneska. Já to nemůžu udělat, jako vytipovat ty sociálně slabé, abych získala ty sociální dotace, když ze základky mi přijde jen přihláška a zápisový lístek. A toto je to, co musím prodýchat a k tomu takovýhle elaborát. A nula z nuly zase nic. A kde to teda funguje? Tady by měl být někdo, kdo by to měl nějakým způsobem navolit teda. Zorganizovat to opravdu. Pak se říká, že školy nemají zájem, ale jak by mohly mít, když nevíme, na čem to máme postavit?

2 IV/4: Tohle si náš ředitel jako zjistil, že takhle může nějaké ty děti vytipovat, ale pak přišla ta inspekce a chtěla jenom ty papíry, jaktože je tam AP, jsme malá škola. Jaktože tam AP jsou, když poradna napsala jen na ty děti, že 1 AP může na škole být. Takže inspekce o tom, že může ředitel vytipovat sociálně znevýhodněné děti vůbec, jakoby, nebyla zřetelná.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch

základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/P: Až přijde inspekce, tak to chci mít všechno v pořádku.

2 IV/11: Ano, ano. Kde je ten šanon? Jaktože v něm nejsou založeny správné papíry, ale nějaká inkluze je v podstatě nezajímá. Ani nevědí v podstatě, o čem je řeč. Máme IVP, máme seznam IVP, když budete mít zájem, tak se na to podívejte a víc mě to nezajímá, dokud nebude problém se školou nebo s inspekcí, tak mě to nezajímá. Před inspekcí: všichni se seznamte s IVP. Najednou jsme zjistili, že jsou nějaké IVP, najednou jsme zjistili, že je nějaký seznam dětí s IVP a najednou jsme s úžasem zjistili, že v každé třídě je někdo. Takhle vypadá inkluze na SŠ taky. Nevím, jak na těch základkách, ale na těch SŠ si myslím, že to povědomí není. Absolutně není! A ty děti po té základce někam jdou. Jdou do učení, nebo jdou na SŠ, pokud jsou nadanější. Dneska je méně dětí na těch SŠ, takže se jich, těchto dětí, dostává stále víc a víc na ty SŠ. A nikdo to neřeší! Nic se s tím nedělá. Já tam mám spoustu dysgrafiků, spoustu dyslektiků, no, ale jedeme pořád jeden mistr.
2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.
2 IV/11: Já těžko můžu dělat nějakou inkluzi, když nemám informace.

Nedostatek metodické podpory

2*Ž II/16: My bohužel jsme malá škola. Měli jsme částečnou metodickou pomoc tady z tohoto projektu. Ale výsledek je ten, že jsme vlastně odkryli negativní stránky, jak to na některých školách může fungovat, bohužel. Že není vůbec žádná metodická pomoc. Není samozřejmost, že ta metodická je poskytována na všech školách.

2*Ž II/14: My právě Ž/14, Ž/16 a Ž/6 jsme z jedné školy, takže víceméně, to co řekne jedna, tak souhlasí druhá, protože takhle to opravdu je. To metodické vedení nemáme opravdu žádné, krom toho, co jsme jezdily jenom sem přes paní *** z Olomouckého kraje

2 III/15: Určitě. Chce to víc z praxe, bylo tam strašně moc teorie.

2 III/5: Já bych souhlasila tady s kolegyněmi, číslo si nepamatuju. (T/14, T/15)

2 IV/8: Reaguji na P/6. Přesně tak s tím souhlasím, my jsme to tak taky psali pořád, jak jsme četli ty publikace. Hodně z těch publikací taky vyjde, že na nich pracovaly 3 různé typy lidí. Najednou tam byla změna slovosledu, pak to bylo volné, pak to bylo opravdu jako kuchařka, pak to bylo zase úplně jiné. Takže, toto sjednotit možná. A jinak naše paní KM jezdila po školách, což bylo bezvadný. Ta opravdu jezdila a potom se snažila pro to udělat vše. Naše KM tento problém s námi pořád konzultovala. Dala nám i soukromý email, když ji akutně potřebujeme, abychom nešli takové to kolečko a byla s námi ochotná na to téma

pracovat. Paní metodička nám zařídila vše, co jsme potřebovali. Řekla, vysvětlila. Máme teď velké problémy, i se sejt teďka, všichni spoustu akcí, maturita a závěrečných zkoušek na SŠ. Nicméně, já bych ráda řekla, všude jsem to psala, já jsem ze SŠ, pro ty SŠ tam byla tragédie. To jako vůbec nefunguje. Jo? Já mám pocit, že je perfektně ošetřena ZŠ, ale SŠ je passé úplně. Ty děti jsou úplně jiné, tam ty metodiky atd., tam to nemůže fungovat.

2 IV/8: Ano. Já jsem z toho samozřejmě čerpala na tu dívku, co tam mám, ale je to pro malé děti. Jí je 18 let teď. A potřebuje vést pořád. No, takže si hraju na mámu, tátu a paní učitelko všechno sem, učitelko, takže se snažím nějak všechno, jsem zvědavá, jak zvládne závěrečné zkoušky. Všude jsem to tam psala. Nás je pár ze SŠ a to je právě naše největší bolest, kdy jsme volali, že tam pro nás nic není. Hodně věcí můžeme použít – těch odborných určitě. Ale v té metodice, to si musím tak nějak sama vytvořit. Tam to chybí.

2 IV/11: Já si myslím, že by bylo potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele. Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A teďka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A teď on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: AP i ty pedagogy. Já si myslím, že i ti pedagogové potřebují informace a potřebují je předtím slyšet.

2 IV/19: Protože víme, že situace je taková, jaká je, tak je třeba mít nějaké hlasy nahoře a každý den to tam omílat. Protože ty problémy, otevřeně si řekněme, pořád sundávají ze stolu. Ta situace by byla úplně jiná, kdyby všichni měli oči otevřené a tleskali integraci, inkluzi. Jsou to silná slova, ale jsme úplně někde jinde. O inkluzi my se tady vůbec bavit nemůžeme ještě minimálně dalších 20 let.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

Vytížení – zneužívání asistentů

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole pro vedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede

děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/6: A nikdo to vlastně nehlídá, je to strašně jednoduše zneužitelné.

2 IV/11: Reaguji na P/6. Tady si myslím, že ředitelé škol nemají ještě jasně, striktně vymezeno, co mohou/nemohou uložit AP.

2 IV/6: Já si myslím, že tohle to oni moc dobře vědí, že já nemám vůbec suplovat, oni říkali: „Opovažte se tam něco říct!“ A kdyby přišla kontrola, tak vy jste tady úplně náhodou a výjimečně. Ale já 90% svého času opravdu strávím tím, že supluju, nebo poletuji všude, kde je potřeba.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/P: Až přijde inspekce, tak to chci mít všechno v pořádku.

Neujasněnost rozdílů mezi kompetencemi: kompetencí pedagoga, asistenta pedagoga, osobního asistenta

MOSII: Dostali jsme se teda ještě k jednomu problému, který je docela dost diskutovaný. Jaký je Váš názor na to. Měl by asistent pedagoga pracovat jen se svým žákem s tím postižením, nebo s kolektivem? S třídou.

2*Ž II/13: Mně se podařilo o jarních prázdninách dostat se na kurz „Jak zvládat agresivitu při ADHD“, ač to nesouvisí vůbec s mou pedagogickou profesí, tam mám autistu. A právě, jak jste teďka podotkl, mě rozohnila paní lektorka, která tvrdila úplný opak, než nás tady na těch různých vedeních učili. Nám bylo řečeno prvoplánově, že jsme tam pro toho konkrétního žáčka, protože má speciální diagnózu a při té integraci v celé škole, z těch pedagogů nikdo neví, nikdo nemá přehled, jak pracovat a od toho jsme tam my. A v případě, že je potřeba a zvládáme, tak pomáháme i s těmi ostatními. Nebo když vidíme, že někdo za námi se plácá v nějaké výuce, v nějaké látce, otočíme se, pomůžeme. Protože

jsme přece jenom lidi a nebudu tady vysvětlovat jednomu, když slyším, že ten druhý to za mnou nedává. Ale tato paní lektorka se nám snažila vysvětlit, že to je zmatení, že se to má praktikovat úplně opačně, že asistent pedagoga, vzhledem k tomu, že asistuje pedagogovi, tak by to mělo v praxi vypadat tak, že paní učitelka předvede látku celé třídě, zadá jim procvičovací úkoly, povolá toho asistenta, který dohlíží na frontální výuku a sedne si sám k tomu žákovi a věnuje se mu z pozice toho učitele. Protože přece asistent je kolikrát jen se základním vzděláním, v tom lepším případě má maturitu a v tom nejlepším má třeba ještě nějaké pedagogické minimum. Takže nemůže vysvětlovat, nemůže doučovat, nemůže nějakou svou integrací do toho dávat své názory. A teď mi řekněte, prosím, kde je teda ta pravda. Jestli někde uprostřed, jako všechno, nebo jak? U nás na škole to funguje, myslím, tak jako jinde na školách. Já se věnuji tomu svému, a když vidím, i lidsky, i citově, že je potřeba, není problém, pomůžu. A když je vlastně ošetřen ten žák, tak že to zvládá chvíli, abych se mohla věnovat někomu jinému. Nestalo se mi v životě, že bych teda ten druhý model praktikovala, nebo byl praktikován.

MOSII: Tak, to jsou 2 extrémní modely. Vy jste si odpověděla sama. Vy jdete tou střední cestou. A cítíte, že to tak je, že to tak je správně.

Ž/13: Cítím.

MOSII: No, já to cítím s vámi správně.

2*Ž II/19: Já bych ráda reagovala na Ž/18 a Ž/16 a Ž/6. ... Že prostě no, tak jo, mám být ve třídě. Paní učitelka vykládala látku, zadávala úkoly a tak, a já prostě jen koukám a sleduji, přihlásí se brouček, hned tam jdu. Poslední dobou se už hlásit nemusí, za ty roky. Já chodím od jednoho k druhému a dívám se prostě. Já nejsem u jednoho dítěte, ale to srdíčko mi taky nedá prostě a jdu ke všem dětem, které potřebují tu pomoc.

2*Ž I/18: Že mám problém i s tím, že není jakoby jednotný názor na to, co je práce asistenta pedagoga a co je potom už osobní asistence. Protože k nám byla dána holčička, která je po operacích kyčlí a potřebuje větší dozor, aby si neublížila, aby se jí něco nestalo, aby nespadla. Tzn, že já tam teďka za ní musím chodit, maminka by chtěla, abych tam s ní byla furt a musím na ní dávat pozor, aby nedělala věci, které jsou nebezpečné, při kterých by mohlo dojít k nějakému úrazu. Ale myslím si, že to není práce asistenta pedagoga, ale už osobní asistence.

2*Ž I/19: Ve třídě u mě, tam jsem asistenta pro sociálně znevýhodněné a máme tam chlapečka právě taky tak podobně postiženého, že on má několik operací a chodí o berlách. A též se musí na něho dávat pozor a je tam s ním osobním asistentka. Takže my jsme dvě. Ona má na starosti toho chlapečka a já ty ostatní děti. A funguje to, si myslím, dobře.

2*Ž I/14: Chtěla bych reagovat na Ž/18 a Ž/19. Už jsem řekla, že jsme základní škola speciální a máme děti i s těžkým fyzickým handicapem, na vozících a osobní asistence u nás neexistuje. Všechnu práci dělají pedagogičtí asistenti. Je fakt, že máme speciální příplatky. Asistenti jsou zařazeni v 8. platové třídě, ale osobní asistenti u nás nejsou. Takže veškerou práci s dětmi na vozíku, ať se týká sebeobsluhy nebo hygieny, veškerou práci vykonávají pedagogičtí asistenti.

2 IV/19: Nám to třeba fungovalo na tom první stupni. Ten 1. stupeň bez problémů. Ale pak byl problém, kdy se přechází, kdy se střídají kantoři. Tak to prostě jako nejde a já jsem na to začala narážet. Narážím na to vlastně 3. rok a je to jako neskutečně vyčerpávající,

je to opravdu boj s větrnými mlýny. Ano, mně to pomohlo, že jsem se mohla vyplakat, že jsem si mohla postěžovat KM, všechno super, ale ve finále stejně svádím boj s těma kantorama. A já mám pocit, že v tuto chvíli ti kantoři vyhrávají. Ale to není hezké vítězství, oni vědí, že něco dělají špatně, ale oni neví, jak to mají dělat jinak. Když jsem mluvila s naší zástupkyní, jsem jí říkala, že by bylo potřeba vypracovat nějaké plány, opravdu třeba tak jak se teď baví o tom, že by byly zrušené zvláštní školy, že se tady ty děti přesunou do těch klasických škol, že se to nějakým způsobem bude muset rozpracovat nějakým způsobem, co ty děti budou muset zvládat, jakým způsobem to budou zvládat. A já jsem říkala, že v tuto chvíli by to už bylo potřeba, protože teď tam máme 5 dětí, budu tam mít teďka 6. dítě a bude mít asistenta, ale to nejsou jenom děti, které mají AP. Ale to jsou přece děti, které mají IVP klidně bez AP a těch ve škole máme mraky. A kantoři nemají žádnou metodiku, jak s těmi dětmi pracovat. Jeden kantor udělá pracovní list nebo zápis, takže to dítě, které má dyslexii nebo další poruchu, nemusí psát, ale další 4 kantoři to neudělají. A teď se dohadujeme. Stihl zápis nebo nestihl zápis? Má to dělat kantor, má to dělat AP? Má to dělat někdo? To dítě je neschopné, takže to je takové nesystematické. V tuto chvíli tam nevidím systém a je to boj na dlouhou trať. Nás to posílilo do určité míry, nebo mě, když budu mluvit za sebe, tak mě to nějakým způsobem posílilo, dalo mi to jistotu. Ale k čemu mi ta jistota je, když prostě stojím proti té kantorce, která je třeba o 10 let starší a ona mi řekne: „Dobře, ty to prostě vidíš tak, já to vidím tak. A já jsem tady učitel!“ Teď ještě studuji na UK, dodělávám si vzdělání učitelství a teď je úžasné prostě vidět, když já, protože musím mít praxi, musím učit, takže stojím před katedrou, paní učitelka mi dělá teda nějaké to hodnocení moje. Teďka skončí hodina, já z ní mám dobrý pocit, protože jsem odvedla prostě kus projektové výuky, kus nějakého brainstormingu a to se vlastně všechno dneska chce. A když se jí teda zeptám, jak tu hodinu viděla ona. Tak mi řekne, no tady je prostě neskutečný hluk. A já ji říkám, no ale to prostě musí být, to nejde, to nebyla frontální výuka. A ona mi řekne: „Já prostě mám radši frontální výuku, já radši mám klid.“ A já ji říkám, že v okamžiku, kdy ona sedí tady, tak ten hluk vnímá úplně jinak, než když stojí před tou katedrou. Protože vlastně v těch jejich hodinách, je kolikrát ještě větší hluk. Říkám, toto bylo snesitelné, protože ty děti pracovaly. Ale v jejich třídách je hluk, protože část dětí nepracuje a ruší ty, co by pracovat chtěly. Takže vlastně ti pedagogové by si měli sednout do těch lavic a měli by prostě nějakým způsobem poslouchat, být v té roli toho AP. Zrovna tak by byl super přínos, kdyby ti kantoři 2. stupně šli, sedli si, dělali náslechy na 1. Stupni a kantoři z 1. stupně, aby viděli, jaké požadavky vlastně mají na tom 2. stupni. Tam je neskutečná práce s pedagogy.

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole provedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/4: Já jsem se třeba o dítěti, se kterým jsem měla pracovat, dozvěděla až před tím, než měla přijít inspekce znovu podepsat IVP a já v té třídě vůbec nejsou. Protože jsem ve třídě, která je věkově smíšená a tam je taky dítě, se kterým pracuji, a jsou tam další, u kterých jsem potřeba. Takže jsem tam potřeba na celý ten úvazek. A pak najednou.... Já jsem sice říkala, že vím, co to je za dítě, které to je, ale já s ním nepracuji. „No, tak jenom řekni, že za tebou může přijít!“ to mi řekl ředitel. Tak, jsem si taky říkala, že se tady někdo podepíšu a co jako....

2 IV/4: Já jsem s většinou těch dětí, u kterých mám být jako, ale u tohoto dítěte jsem si říkala, jako...

Nezvládané rozdíly mezi prvním a druhým stupněm ZŠ (žáci i/nebo vyučující)

2 III/13: Na 2. stupni ZŠ se střídají učitelé a tím pádem ti učitelé nevědí, neznají toho AP, proč to nezařadit i nějakým způsobem do studia?

2 IV/7: Jako když je to třeba středočeský kraj, tak je to strašně rozsáhlý – hodně lidí, hodně škol, hodně AP. To by se určitě nedalo. A já mám teda zkušenost ze setkávání s SPC, já jsem teda z víceletého gymnázia, moc nám to nefungovalo z toho důvodu, že většina, je to tedy pro rodiče a přátele těch dětí s tím daným postižením, ale většina tam byla právě za děti z MŠ, ze ZŠ (1. Stupeň) a z toho 2. stupně tam nebyl skoro nikdo. Takže dá se říct, že mě se to skoro netýkalo, jako těch dětí ze SŠ. Protože my řešíme úplně jiné problémy. Sice jsem z víceletého gymnázia, máme tam 3 kluky, ale z toho ten 1 je na tom nižším gymnáziu. A problémy, které se řeší teda na 1. stupni ZŠ, jsou úplně nesrovnatelné s problémy, které řešíme my na tom gymnáziu. Já jsem se tedy účastnila těch skupin, které mě až tak moc nepřinášely. Proto jsem navrhovala, jestli by to nešlo nějak rozdělit, aby to bylo i věkově trochu. Nejenom postižením blízké, ale i věkově.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/11: Ano, ano. Kde je ten šanon? Jaktože v něm nejsou založeny správné papíry, ale nějaká inkluze je v podstatě nezajímá. Ani nevědí v podstatě, o čem je řeč. Máme IVP, máme seznam IVP, když budete mít zájem, tak se na to podívejte a víc mě to nezajímá, dokud nebude problém se školou nebo s inspekcí, tak mě to nezajímá. Před inspekcí: všichni se seznámte s IVP. Najednou jsme zjistili, že jsou nějaké IVP, najednou jsme zjistili, že je nějaký seznam dětí s IVP a najednou jsme s úžasem zjistili, že v každé třídě je někdo. Takhle vypadá inkluze na SŠ taky. Nevím, jak na těch základkách, ale na těch SŠ si myslím, že to povědomí není. Absolutně není! A ty děti po té základce někam jdou. Jdou

do učení, nebo jdou na SŠ, pokud jsou nadanější. Dneska je méně dětí na těch SŠ, takže se jich, těchto dětí, dostává stále víc a víc na ty SŠ. A nikdo to neřeší! Nic se s tím nedělá. Já tam mám spoustu dysgrafiků, spoustu dyslektiků, no, ale jedeme pořád jeden mistr.

Přidělování financí

2*Ž II/16: My jsme proto, protože jsme škola především s romskými žáky, je to vesnická škola. Ty děti nemají kam dojíždět do jiných škol a pro rodiče je to nejbližší dostupná škola. Děti jsou ze zákona povinné navštěvovat školu, proto to tak je. A ze strany rodičů je spokojenost, jak škola funguje, akorát je opět problém s financováním asistentů pedagoga. A vesměs je to v kompetenci ředitele školy a obce. Jestli tam ti asistenti budou. Z mého pohledu je u těchto dětí asistent potřeba, pokud tam není asistent, tak je to na úkor ostatních běžných žáků. Takže to bych jako podotkla, protože my se věnujeme třeba sociálně znevýhodněným, zdravotně postiženým a jiným, ale neměli bychom zapomínat ani na běžné žáky. ...

Ž/16: A odvíjí se to od financí. Protože ten učitel potom se musí věnovat žákům, kteří potřebují větší pomoc.

2*Ž II/16: To je, že prý nějaká změna, že asistent pedagoga z jiného účtu. Nevím, jak to říct. Pedagogové jsou placeni z jednoho balíčku a asistenti pedagoga z druhého balíčku. Takže, my celý rok se snažíme, dávat připomínky a všechno, přitom během roku se nic nezměnilo. Máme úvazky, můžeme říct, zkrácené, pracovní smlouva na dobu určitou s tím, že nikdy nevíme, zda budeme schváleni, nebo ne.

2 III/1: Nevím sice, jestli to sem patří, ale měla jsem teďka diskuzi s paní ředitelkou tento týden, když jsem žádala o to uvolnění sem, nevím, jestli to můžete ovlivnit, ale ti AP se žádají na kraj na ten jeden rok. Jestli by šlo nějak garantovat, když už ty AP na tu školu přidělí nebo slíbí tu pomoc. Jestli by i mohli garantovat ty výplaty pro ty AP. Protože u nás na škole se stalo, že těch AP je tam 5 a paní ředitelka od ledna na ně nedostala ani korunu! A financuje to vlastně z platů učitelů, a těch 5 měsíců 5 asistentů je docela velký problém.

2 III/1: Tím se stane to, že ti ředitelé ty AP ani nechtějí, protože když mají tyhle zkušenosti, tak mají strach. Jednoho AP utáhnete, ale 5 AP ne. Podle mě tam funguje asi to, že my máme příspěvek na 4 AP z toho kraje, ten 5. AP se tam už taky financuje jinak.

2 III/14: z vlastní zkušenosti vím, že i u nás na škole to tak, že ti učitelé vědí, že to jde z jejich odměn atd. To doplácení těch AP. Protože někomu se zase doplácí úvazek, že jo. To, co dostanou z kraje, to nepokrývá všechny ty hodiny toho dítěte. A někteří ti učitelé to prostě špatně snášejí a mají takový ohavný přístup k těm AP.

2 III/1: Musím říct, že mi tam takhle problémy nemáme, že by se někdo na někoho špatně díval, to ne. Ale v každém případě je to problém finanční.

2 III/11: Přesně tak. Legislativa a financování AP je právě taková, že tam není jistota, není to jisté, že peníze budou/nebudou. Vždycky to je tak přesně na ten rok. Kdy přes ty prázdniny to funguje tak, že AP jde na úřad práce a od září zase...

2 III/10: Já řeknu teď konkrétní případ svůj, který teďka řešíme. Tím, že dělám už dlouho AP, tak jsem poskočila do jiné platové třídy a když už paní ředitelka žádala, tak už samozřejmě žádala na tu vyšší platovou třídu a teď ji přišlo z kraje, že si má teda najít jiného

AP, který nebude takhle finančně ohodnocený. A že si má tedy vzít někoho, kdo bude levnější. To mi přijde opravdu šílený, protože za ty roky, které to už dělám... Já jsem asi nejstarší AP tady na ústeckém kraji. To mi přijde úplně šílený, já taky neříkám na kraji, ať dají výpověď a vezme se tam na rok holka, která bude levnější. To mi přijde jako výsměch všech AP. A nejde s tím nic dělat, a když paní ředitelka na poradě teda řekla, že mě bude platit z osobních ohodnocení učitelů, tak se to samozřejmě nikomu nelíbí, že jo. Ta moje pozice na té škole je opravdu šílená.

2 III/18: Mně se to stalo konkrétně vloni. Kdy za mnou přišel ředitel, že na mě od kraje nepřišly finance, a když jsem se ptala, co s tím, jestli mě teda vyhodí nebo ne. Tak řekl, že ne, ale že teda bude brát finance z odměn učitelů, jo? On má teda nějaký balík peněz, se kterým musí hospodařit, ale samozřejmě ti učitelé to vědí, že prostě budou mít takovéhle odměny, protože je tam AP, který bere 6-7 tisíc měsíčně a je tam. Takže je z toho balíku mínus moje výplata.

2 III/14: Já bych řekla, že v závěru to stejně všechno odnáší ty děti, že se jim střídají AP jak na běžícím páse, protože díky tomu tam nikdo nevydrží déle, z toho se nedá vyžít v podstatě. Anebo jim není prodloužena smlouva, takže je tam každou chvíli někdo jiný, což si myslím, že pro autistu to zrovna není ideální, zvykat si každý rok na jiného AP nebo, nedej Bože, každý ½ rok. Protože u toho nikdo z finančních důvodů nevydrží. A když už u toho konečně vydrží a nasbírání si tu praxi, ví už, jak s tím dítětem zacházet, tak mu ani není třeba prodloužen smlouva.

2 III/12: Já u nás na škole pracuji 16. rokem a tohle nad námi visí každý rok. Samozřejmě hned na poradě se řekne, že se určitá část našich platů dotuje, jak to tady zaznělo, anebo když to teda bude špatně, tak se nám zkrátí úvazky, že jo. Takže, my tady teď pracujeme na něčem, metodiky tady pročítáme a já nevím, co ještě. Ale ve své podstatě nemáme tu naši práci nějak ošetřenou. Všichni říkají, jak je ta práce důležitá, tak to víme sami, že na určitých typech škol je to opravdu důležité. Ale nikdo nám v tom nějak nepomůže, jo? A dělat potom toho AP, já nevím, na půl úvazku normálně, na nějaký zkrácený úvazek za 7 tisíc, je fakt strašný.

2 III/T: Je to i 6500 Kč.

2 III/12: Jo a je to opravdu práce. Člověk přijde potom domů z práce, je pak hodinu úplně vyštavený a já nevím, jak to mají kolegyně tady, ale já jsem úplně to, jo? A je to psychicky náročné, jestli děláte tady s těma dětma, nebo prostě tady s těma, je to prostě hrozně náročná práce. A potom tam bude 4-5 hodin na 6 tisíc. To je strašný prostě. Takže, v tomhle si myslím, že my jako AP nemáme žádné zastání. Myslím si, že kdyby došlo na lámání chleba, tak já za sebe můžu říct, že u nás ve škole to je fajn, dobrý, dobrý, dobrý. Ale kdyby přišel ředitel a řekl, že učitelům musí zkrátit penízky, nebo nebudou mít AP, tak řeknou, že nebudou mít AP. Protože každý tu výplatu chce, že jo. To je bez debat, co si budeme povídat. Takže takhle bohužel vnímám každou první a závěrečnou poradou, kdy ředitel oznámí, že se to bude dotovat tady z těch peněz, no, je to hrozný. To musím říct, že jo.

2 III/20: Já bych chtěla podtrhnout na to, že se v našem případě jedná o nějakých 6-7 tisíc hrubého. Že to nejsou žádné, že to není ani plat, že?

2 III/13: Jenom doplním ty peníze z vlastní zkušenosti. Poloviční úvazek za 6 tisíc a nějaké drobné, to je úplně hrubého. Takže nějakých 5tisíc čistého, s tím, že tam jsou ty nižší odměny. Aby měli představu i ostatní.

2 III/3: Já bych taky reagovala na tu výměnu těch AP není to jen o zdravotně znevýhodněných dětech, ale i dětech, které mají problémy třeba v učení. Ti si taky těžko zvykají a dlouho hledají důvěru, a jak jsme tady mluvili o tom, že často ani nekomunikují ve větší skupině apod. a k tomu odměňování. Já se třeba teď dovzdělávám a šla jsem do toho s tím, že jsem neměla vůbec žádné záruky, že to bude nějak ohodnocené. Takže ta trvanlivost toho místa a finanční ohodnocení toho místa nemotivuje AP k tomu, aby se dovzdělávali. A myslím si, že je to to nejhorší, co může být, že tam není žádná podpora k pracovnímu růstu. Těch dětí, které nás potřebují, a těch AP na školách je potřeba větší a větší množství. Povede to jenom k tomu, že to budou dělat nekvalifikovaní lidé, kteří nemohou dělat nic jiného a stačí jim málo peněz.

2 III/14: Nedělá to dobré vztahy na tom pracovišti.

2 III/11: Reaguji na T/1. Opravdu děkuji, že to tady bylo řečeno. A to je opravdu problém. A nevěřím tomu, že by si to mezi sebou, stejně jako u oběda, neřekli. Že to potom není dobré klima pro ty AP na té škole, pokud tam pracují a ta jejich výplata, je to ještě veřejné a na těch poradách se to určitě říct musí, ředitel určitě řekne, z čeho ty jejich platy jdou, že jo, že to úplně není super.

2 III/11: Já bych na to ještě odpověděl. To je super, snahy samozřejmě nějaké jsou a děkujeme za to. Ale i přesto, nedokážu si moc dobře představit, přijde inkluze a už nyní nejsou finance v školství. Už nyní nejsou peníze na AP. Najednou přijde inkluze a AP bude potřeba více, ale kde se na ně teda bude brát? To není vhodná otázka na Vás, ani na Vás. Ale kde se na ně bude brát? A budou mít poté větší jistotu práce? Bude inkluze pro nás znamenat to, že budeme mít práci nejenom na rok a před prázdninami se budeme klepat, jestli od září teda ty peníze budou/nebudou. Tot' otázka a visí otazník ve vzduchu.

2 IV/10: Já jsem tedy byla velmi spokojená s tím setkáváním, KM byla velmi hodná a myslím si, že to všem v té skupině pomohlo. I na tom diskusním portálu jsme hodně hovořili o tom, že ta osobní setkání jsou lepší a KM byla i přímo na ZŠ, když probíhaly ty návštěvy. Přišla se vlastně do té praxe podívat, do výuky, viděla i nějaké krizové scénáře. Snažila se mi poukázat na to, jaká je tam situace. Asi moc pravomocí nemá, ale myslím si, že se škola snažila s ní nějak spolupracovat nebo se snažila. Zase to ztroskotalo na tom, že ti AP nemají úvazky takové, jaké by byly potřeba k těm dětem. Nicméně, každý to vnímá jinak, že jo tu integraci. Někdo tam ty děti již z principu nechce, je to pro ně náročnější nějakým způsobem. Jinde je to o empatii, ne každý, jak tady bylo řečeno, učitelé jsou vyhořelí, taky by se potřebovali někde dál vzdělávat. Je to prostě člověk od člověka. Nejde to paušalizovat, jestli AP atd. Já si myslím, že by to mohlo třeba probíhat někde v SPC, to by bylo podle mě úplně ideální, protože má přehled o těch žácích, o rodinách, o školách. Bylo by to určitě fajn jednou za čas, já nevím, jednou za měsíc nebo tak se setkávat, ale to by byla dobrý nějaká ta supervize, že by ti AP nebyli unavení z toho, s čím vším se tady potýkají a slyšeli i někoho jiného, že má podobný problém a tak nějak. Já jsem teda supervizi již zažila a bylo to super. Protože jestliže chceme ty děti integrovat do těch škol a AP jsou, jak kteří, vydrží u toho/nevydrží, ale určitě by potřebovali, myslím si, všichni

nějakou tu podporu a tenhle projekt nám to vlastně dal. Ukázal nám to, že se do budoucna s AP počítá a pak mají ti lidi pocit, že to je dobře, že děláme něco, co má smysl. Že tam nejsme jen jako, že tam někde budeme dítě cpát do té většinové společnosti, ale i ta většinová společnost se musí podle mě možná u toho dětského věku naučit nějak té toleranci a přijímat ty lidi s nějakým handicapem zdravotním nebo sociálním. Je to takové provázané, ale je to náročné na lidi, že jo. Práce s nimi je velmi náročná.

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole provedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

Neznalost postupů ze strany rodičů

2*Ž II/18: A co se týká materiálů, tak mi to pomohlo v tom, že i rodiče měli možnost do toho materiálu nahlédnout, že jsem jim to i ukázala, protože měli trošku zkusené představy, jak by se s tím dítětem mělo pracovat, když je integrované dítě se zrakovým postižením. A tahle možnost, že si to i oni mohli pročíst, pro mě byla přínosem. Protože nevěděli sami, co se s tím dítětem vlastně děje. Nebo jak by se mělo postupovat. Je to trošičku fakt zkusený

2 IV/4: Já mám stejný názor, že ty osobní setkání jsou určitě přínosnější, protože ty lidi mají určitý nadhled, mají odstup, nejsou v tom přímo na té škole. Takže ta fyzická setkání určitě a ten portál jsem moc nevyužívala, protože jsem měla téměř pořád problém s připojením. Už jsem si vyžádala nové, připojovala jsem se přes 3 vyhledávače, tak přesto byl vždy nějaký problém, že nejde připojit, že neexistuje heslo a pořád něco. Tak s tím byl problém a ještě bych reagovala, jak tady P/11 říkala na ta setkání ti pedagogové, ředitel a AP. Tak, já bych teda do toho, pokud by to šlo, protože my máme výbornou spolupráci s pedagogy, tak i s panem ředitelem. Ale trošku narážíme na problém, že se začleňují děti a myslím, že problém jsou ostatní rodiče. Rodiče říkají, proč s naším dítětem ve třídě má být začleněné nějaké dítě, které má problém. Vždyť je to zdržuje. Takže ještě tahleta rovina další...

2 IV/4: Ano. Že se to tak rozvířilo, že se budou rušit speciální školy a teď najednou z toho mají všichni hrůzu, proč moje dítě má chodit s tímto dítětem do třídy.

2 IV/7: Mám dotaz. Co teda ten rodič toho dítěte?

2 IV/6: Tam jde o to, že já jsem pro sociálně znevýhodněné, jsou to děti, které si navolí ředitel sám. Takže ti rodiče ani neví, že existuju. Takže nikomu nechybím.

Problém rozdělování pomoci mezi žáky

2*Ž II/18: Já bych chtěla říct jenom, že já jsem třeba asistent u dětí ve třídě, kde je 29 dětí a máme tam 2 děti a každé má jiné postižení. Jedno je zdravotně znevýhodněné a druhý chlapeček toho má víc a navíc má obrovské problémy s chováním. Já se dostávám do střetu s tím, že jsem v té třídě 6-7 hodin denně, ale ta holčička má pocit, že jí nevěnuji tolik čas, které jí SPC hodiny dává. Takže, potom je problém, já bych se klidně věnovala i ostatním dětem po domluvě s učitelem, jo, když tam třeba nějaké dítě není, tak, víme, že tam je problém, ale jak já mám rozdělit svůj čas a ty hodiny mezi 2 děti, které má každý jiný problém, abych dostatečně věnovala ten čas té holčičce, u které vím, když to řeknu nadneseně, že se mi to 100x vrátí, než u dítěte, který ten můj čas potřebuje, taky ty hodiny má a chci s ním být, ale nedá se to rozdělit, protože já se prostě nerozkrojím. Jo? Podle mě je to veliký problém, protože když je jeden asistent na 2 děti, které mají každý úplně jiné specifické požadavky.

MOSII: A ještě je tam třída. Ž/18: A ještě je tam veliká třída. Učitel mi třeba řekne, ale já bych dneska potřebovala, aby ses věnovala tomuhle chlapci, protože ten má opravdu obrovský problém s rýsováním, časově to nestíhá, ale ta hodina má 45min, slabozraké dítě potřebuje tu pomoc při rýsování, protože má nějaké omezení a jakmile ten chlapeček vidí, že já se věnuji někomu jinému, tak okamžitě začne dělat to maximum pro to, abych se mu šla věnovat. Takže si vyžaduje pozornost, protože žárlí na ostatní děti ve třídě. Jo? Podařilo se mi to zvládnout, protože já mám teďka obě dvě třídy spojeny první rok, takže už jsem to samozřejmě trošičku vychytala. Když to řeknu. Ale je to obrovský problém. Proč by nemohl být třeba ještě jeden asistent do nějakých hodin ještě navíc, třeba.

2*Ž II/13: My jsme měli podobný případ. Dělal jsem před 2 lety asistentku na 2. stupni, tam se teda pohybují. A stejný problém. 2 chlapci, šestáci, každá jiný diagnózu, Asperger versus nějaká porucha opozičního vzdoru, ADHD. A běhala jsem od jednoho k druhému, navíc se nesnesli, abych je měla třeba u sebe. Každý musel být na jiné straně třídy. Nedalo se to zvládnout. U chlapce s Aspergerem se začala rozjíždět ještě nějaká panická porucha, do toho ještě nějaké psychiatrické drobnosti. A opravdu jsme docílili toho, že byli ve třídě asistenti 2. Podotýkám, že tam bylo 17 žáků. Takže trošku jsme byli terčem kritiky, že malá třída, že některé učitelky mají 30 dětí a musí to zvládat, ale ta míra té krizové situace, která nabývala na intenzitě, byla tak veliká, že se nám opravdu podařilo, že byly 2 ty asistentky, já a kolegyně. Bohužel, naneštěstí, se ukázalo, že kolegyně k tomu chlapci, ani k té profesi nemá vůbec žádný vztah, ani když byla vystudovaná přímo speciální pedagožka. A po jedné extrémní krizové situaci, se stalo to, že asistentku v 8. Třídě začala dělat maminka chlapce, začala docházet tady na UP na asistenční kurz roční a je v uvozovkách, když to tak můžu říct, relativní klid. Protože na tom chlapci byly udělány devastační změny v psychice, v přístupu ke vzdělání, v přístupu vůbec k celému životu. A v podstatě jenom tím, že jsme zkusili pokus-omyl, co teda to dítě vydrží. A to se mi nelíbí v tom školství, že než my přijdeme na něco, než my zjistíme, jestli to funguje, nebo nefunguje, tak ty děti vývojem jdou pořád dál a dál a najednou jsou to mladí lidé patnáctiletí v té 9. třídě a už se nemusí doživotně dál spravovat, vzpamatovat. Ten chlapec, když přišel s diagnózou Aspergera, tak byl jedničkář, dvojkař a uvažovalo se o střední škole.

Ted' hledají to nejjednodušší učiliště, kde to je úplně osekané, aby to vůbec psychicky přežil. To je jenom takový můj náhled, bohužel ze života.

2 IV/19: Nám to třeba fungovalo na tom první stupni. Ten 1. stupeň bez problémů. Ale pak byl problém, kdy se přechází, kdy se střídají kantoři. Tak to prostě jako nejde a já jsem na to začala narážet. Narážím na to vlastně 3. rok a je to jako neskutečně vyčerpávající, je to opravdu boj s větrnými mlýny. Ano, mně to pomohlo, že jsem se mohla vyplakat, že jsem si mohla postěžovat KM, všechno super, ale ve finále stejně svádím boj s těma kantomama. A já mám pocit, že v tuto chvíli ti kantoři vyhrávají. Ale to není hezké vítězství, oni vědí, že něco dělají špatně, ale oni neví, jak to mají dělat jinak. Když jsem mluvila s naší zástupkyní, jsem jí říkala, že by byla potřeba vypracovat nějaké plány, opravdu třeba tak jak se teď baví o tom, že by byly zrušené zvláštní školy, že se tady ty děti přesunou do těch klasických škol, že se to nějakým způsobem bude muset rozpracovat nějakým způsobem, co ty děti budou muset zvládat, jakým způsobem to budou zvládat. A já jsem říkala, že v tuto chvíli by to už bylo potřeba, protože teď tam máme 5 dětí, budu tam mít teďka 6. dítě a bude mít asistenta, ale to nejsou jenom děti, které mají AP. Ale to jsou přece děti, které mají IVP klidně bez AP a těch ve škole máme mraky. A kantoři nemají žádnou metodiku, jak s těmi dětmi pracovat. Jeden kantor udělá pracovní list nebo zápis, takže to dítě, které má dyslexii nebo další poruchu, nemusí psát, ale další 4 kantoři to neudělají. A teď se dohadujeme. Stihl zápis nebo nestihl zápis? Má to dělat kantor, má to dělat AP? Má to dělat někdo? To dítě je neschopné, takže to je takové nesystematické. V tuto chvíli tam nevidím systém a je to boj na dlouhou trať. Nás to posílilo do určité míry, nebo mě, když budu mluvit za sebe, tak mě to nějakým způsobem posílilo, dalo mi to jistotu. Ale k čemu mi ta jistota je, když prostě stojím proti té kantorce, která je třeba o 10 let starší a ona mi řekne: „Dobře, ty to prostě vidíš tak, já to vidím tak. A já jsem tady učitel!“ Ted' ještě studuji na UK, dodělávám si vzdělání učitelství a teď je úžasné prostě vidět, když já, protože musím mít praxi, musím učit, takže stojím před katedrou, paní učitelka mi dělá teda nějaké to hodnocení moje. Ted'ka skončí hodina, já z ní mám dobrý pocit, protože jsem odvedla prostě kus projektové výuky, kus nějakého brainstormingu a to se vlastně všechno dneska chce. A když se jí teda zeptám, jak tu hodinu viděla ona. Tak mi řekne, no tady je prostě neskutečný hluk. A já jí říkám, no ale to prostě musí být, to nejde, to nebyla frontální výuka. A ona mi řekne: „Já prostě mám radši frontální výuku, já radši mám klid.“ A já jí říkám, že v okamžiku, kdy ona sedí tady, tak ten hluk vnímá úplně jinak, než když stojí před tou katedrou. Protože vlastně v těch jejich hodinách, je kolikrát ještě větší hluk. Říkám, toto bylo snesitelné, protože ty děti pracovaly. Ale v jejich třídách je hluk, protože část dětí nepracuje a ruší ty, co by pracovat chtěly. Takže vlastně ti pedagogové by si měli sednout do těch lavic a měli by prostě nějakým způsobem poslouchat, být v té roli toho AP. Zrovna tak by byl super přínos, kdyby ti kantoři 2. stupně šli, sedli si, dělali náslechy na 1. Stupni a kantoři z 1. stupně, aby viděli, jaké požadavky vlastně mají na tom 2. stupni. Tam je neskutečná práce s pedagogy.

SPC

2*Ž II/18: Já bych určitě přivítala větší metodické vedení ze strany SPC a PPP, protože já mám takový pocit, že tam se mi toho nedostává teda vůbec. Od té doby, kdy mi utekl

p. Mgr. Spurník, kdy tam byla naprosto vynikající spolupráce, já bych teď třeba vůbec nevěděla, nemám vůbec žádné informace, vůbec se mi do školy nic nedostane. Přes naši výchovnou poradkyni, která je teda úžasná, povídá si prostě s lidma a řeší tam ty děti, které prostě do poraden chodí, tak jenom díky ní, ale nikdy se mi nestalo, že by k nám třeba někdo přišel a řekl konkrétně, že by se podíval na to dítě ve výuce, protože přece jen to vyšetření někde, tak se to dítě nikdy neprojeví.

2*Ž I/4: Naštěstí se názor SPC změnil, ale jak říkám, paní k nám přišla a první co paní na chodbě řekla: „Musíte být ve výchovách?“ Tak mě to velmi zaskočilo. Ani jsem nevěděla, proč tam jako je. Jestli se přišla podívat na žáka, kterého viděla všude všeho při práci asi 5 minut a tak.

2 IV/11: Ti nemají čas a přijdou jen na ty asistence. Tady jde o to, že jsou tam děti, které mají IVP a k nim mi nikdo neporadí. Jako co mám dělat s dyslektikem, dysgrafikem a dyspraktikem? Jak ho můžu učit zeměpis a biologii? On mi psát nebude, on mi pracovat nebude, on mi mluvit nebude ještě. Co s ním můžu dělat?

2 IV/19: Reaguji na P/10. Pokud to bude člověk z SPC, tak zase nebude mít žádné pravomoci.

2 IV/19: Čistě teoreticky by tam byl člověk, který by tam byl v tuto chvíli dosazený právě proto, aby takhle spolupracoval, běhal po školách a radil atd. Proto jsme se tady tak o tom bavili. Tak by to bylo super. Ale my přece potřebujeme někoho minimálně na kroji, kdo by křičel, tady je málo peněz, tady je potřeba na supervize, tady je potřeba tady toto, tady je potřeba ... Ten člověk, bavili jsme se o tom s naší KM, to SPC na to vlastně nemá žádnou páku.

2 IV/7: Jako když je to třeba středočeský kraj, tak je to strašně rozsáhlý – hodně lidí, hodně škol, hodně AP. To by se určitě nedalo. A já mám teda zkušenost ze setkávání s SPC, já jsem teda z víceletého gymnázia, moc nám to nefungovalo z toho důvodu, že většina, je to tedy pro rodiče a přátele těch dětí s tím daným postižením, ale většina tam byla právě za děti z MŠ, ze ZŠ (1. Stupeň) a z toho 2. stupně tam nebyl skoro nikdo. Takže dá se říct, že mě se to skoro netýkalo, jako těch dětí ze SŠ. Protože my řešíme úplně jiné problémy. Sice jsem z víceletého gymnázia, máme tam 3 kluky, ale z toho ten 1 je na tom nižším gymnáziu. A problémy, které se řeší teda na 1. stupni ZŠ, jsou úplně nesrovnatelné s problémy, které řešíme my na tom gymnáziu. Já jsem se tedy účastnila těch skupin, které mě až tak moc nepřinášely. Proto jsem navrhovala, jestli by to nešlo nějak rozdělit, aby to bylo i věkově trošku. Nejenom postižením blízké, ale i věkově.

Neznalost dítěte v reální školní situaci: poradenští pracovníci

2*Ž II/7: Mně se moc líbí, co říkala tady ta Ž/18, že by měli na ty školy jezdit. Protože to dítě, když jede do toho SPC, tak ono se chová úplně jinak. Že on si tam sedne s někým, povídá si, nezlobí, reaguje pouze na to, co po něm chce. A když potom přijde do školy, kdyby tam ten pracovník přišel a podíval se, jak se vlastně chová s těmi dětmi, jak je. Jak se mu nechce, tak je to úplně něco jiného. Ž/14: A když si pak přečtete, co z toho SPC přijde, že. Tak se nestačíme divit, nikdo.

2*Ž II/???: Přesně tak.

MOSI: Takže to je její ordinace, vlastně.

2*Ž II/???: Tak. Jako kdyby taková její ordinace. Ale v podstatě ona neví jako, co se děje, když zavřeme dveře a máme tam jako těžce porouchané dítě, fakt jako s psychologickým problémem, když tam prostě dělá takový cirkus, že ho vedeme do ředitelny a to vedení si to tam prostě nechá, že jo. Když už se to nedá zvládnout. A to ona třeba neví, že jo. Ví, jaký je podle pověsti, ale není s ním v té třídě.

2*Ž II/13: my máme ještě kvalitnější paní psycholožku, ta je tam 1x za měsíc. Je psaná jako, že je školní psycholog, je vlastně psycholožka z PPP v okresním našem městě a dojíždí. A přijde mi někdy, že spolupráce ona a náš výchovný poradce se stává z vyplnění a podepsání těch materiálů. ... Takže já bych za sebe, bych ideálně, i když je to utopie veliká, převeliká, aby každá škola měla nějakého svého, i třeba 2 v 1, speciální pedagoga a psycholog. Ale aby tam byl. Aby tam třeba byl každé dopoledne, ale pravidelně.

2*Ž II/7: Já souhlasím se vším, co řekla Ž/13.

Není školní psycholog nebo speciální pedagog

MOSII: A máte, prosím Vás, třeba někdo z Vás školského speciálního pedagoga, nebo školského psychologa na škole?

2*Ž II/???: my máme na škole speciálního pedagoga.

MOSII: Máte. Jo? 2*Ž II/???: Školské poradce a speciální pedagogy máme. MOSII: Jo. Jste velká škola? Ž: Velká.

2*Ž II/8: My máme psycholožku teďka nově zavedenou a vlastně nějakou tu pedagogickou pomocnici, jakože psychologickou, nevím, co má vlastně za úkol. Ale chodí k ní děti do třídy a povídá si s nimi o problémech.

2 III/11: Samozřejmě, že spousta škol si nemůže dovolit psychologa, že jo. Nemá na to prostě finance. Takže to je různé, škola od školy. Takže, ale aby to bylo jednotné pro všechny ty školy. A já se zase zeptám. Kdo by to teda zastřešoval? Tohle všechno. Protože kdyby to byl teda nějaký metodik z každého města, i kdyby to bylo teda ŠPZ, které by nám teda nějakým způsobem radilo a tady T/13 říkala, že by měl nějaké semináře atd., tak by zase musel být někdo nad ním, kdo by dával ty informace a ty možnosti, aby to bylo pro všechny stejné.

Přesuny od dítěte (k jiné činnosti nebo změna dítěte)

2 IV/4: Já jsem se třeba o dítěti, se kterým jsem měla pracovat, dozvěděla až před tím, než měla přijít inspekce znovu podepsat IVP a já v té třídě vůbec nejsou. Protože jsem ve třídě, která je věkově smíšená a tam je taky dítě, se kterým pracuji, a jsou tam další, u kterých jsem potřeba. Takže jsem tam potřeba na celý ten úvazek. A pak najednou.... Já jsem sice říkala, že vím, co to je za dítě, které to je, ale já s ním nepracuji. „No, tak jenom řekni, že za tebou může přijít!“ to mi řekl ředitel. Tak, jsem si taky říkala, že se tady někdo podepíšu a co jako....

Nejistota úvazku

2*Ž II/16: Proto jsme říkaly, že bychom viděli jako přínos, aby byl alespoň jeden asistent pedagoga pro školu, ale nastalo. Protože vždycky jsou tam žáci, kteří potřebují pomoc, a potom se dá vlastně asistent pedagoga pro žáky s různými speciálními potřebami. Ale

pořád, až do konce července/srpna, se neví, jestli ten asistent pedagoga bude mít práci, nebo jestli ti žáci, kteří ho potřebují, budou ho mít. Tady prostě se nic nezměnilo.

2*Ž II/17: Já souhlasím, nelíbí se mi, když se to dozvídáme v červnu, nebo konec června. Jestli budeme mít práci, jestli budeme mít dítě a nemáme ani takovou jistotu. Já dělám asistenci 8. rokem a mám stále na určito. Líbilo by se mi, kdybych byla normálně.

MOSII: Hm, na určito.

2*Ž II/???: Chtěla bych se přidat ke kolegyni. Já mám teda naštěstí, musím zaklepat, pracovní smlouvu na dobu neurčitou, ale tak jak to tady říká paní, že prostě nemáme svojí budoucnost. A já třeba nechci nějak to, ale já to dělám 12. rokem, s dětmi jsem ráda, prostě. A...

MOSII: Ta nejistota, no. Sociální. MOSI: Jak mluvila Ž/19.

2*Ž II/12: U nás je to to samé, jako. 72 dětí, fungovali jsme perfektně a ještě fungujeme. Ale nejsou peníze, byly jsme tam 2, jsem tam zůstala jenom 1. Nejsou peníze.

2*Ž II/15: Já mám taky už několikátou smlouvu na dobu určitou, a i když zákonně je to pravidlo, že pak to musí přejít, tak když jsem se jako na to ptala, to je jediný problém, který na naší škole je, že u nás pořád jsou ty smlouvy na dobu určitou. A samozřejmě financování asistenta pedagoga. Tak, mi bylo řečeno, že je to upraveno vnitřním předpisem školy a tudíž asistent a kotelník jsou úplně jiná kategorie, na které se nevztahuje skoro nic. Takže opět mám smlouvu na krátkou dobu a jak říkala Ž/17, nemáme jistotu jestli, oni nám to ani neřeknou s měsíčním předstihem, že už nám smlouvu neprodlouží, my se to dozvíme třeba ten poslední týden. A opravdu to tomu asistentovi, to nám stresové situace, místo aby byl v pohodě, přidává. Když neví, že tak, no, budu tady, nebudu tady, že. Takže potom i ta spolupráce s tím učitelem je někdy ke konci toho termínu tak jako dost vypjatá, protože asistent je nervózní, učitel má dělat vysvědčení a tohle a my teďka řešíme, jestli si mám hledat práci, nebo nemám hledat práci. Takže toto je potom opravdu velice stresující situace a myslím, že kdyby byly tady ty věci vyjasněné, ano, budeš to mít na rok, nestresuj se, tak jako ten člověk ví, za rok končím a v pohodě si pracuje. A ne že v průběhu roku 2-3x řeší, protože má smlouvu na ½ roku, nebo na 3 měsíce na 4. Je to šílené.

MOSII: Můžu se zeptat? Kolik z Vás má na dobu neurčitou?

2*Ž II/10: Já to mám vždycky po dobu dotace i na toho žáka. Jakoby na dobu neurčitou po dobu dotací.

MOSI: Takže, vy byste se přidala k těm 3, že jo. Protože my musíme do záznamu, kolik se vás hlásilo, že jo. Takže 3.

2*Ž II/12: Já to mám vždycky tak, že od září do srpna to mám vždycky zdravotně postižené, to mám ½ úvazku a od ledna do prosince mám sociálně znevýhodněné, taky ½ úvazku. A pořád se to. Budou, nebudou, budou.. Budeš mít ½, nebo budeš mít celý úvazek? Pořád čekám, co bude. Jestli od září zase bude, a pak zase od ledna, jestli bude do prosince.

2*Ž II/16: A přitom školní rok je od 1. 9. do 31. 8., stává se, že jsou smlouvy do 30.6. A ještě k tomu asistentu pedagoga je ze zákona pedagogický pracovník. Proč by měl být placený jinak?

MOSII: A to tuším ministr sliboval, že už to nebude.

MOSI: No, no.

2*Ž II/8: Já jsem chtěla říct jenom, že ta nejistota, nepůsobí jenom na pedagogické pracovníky, jako na nás na asistenty, ale hlavně na rodiče. Jsem se setkala s tím, že se maminka modlila, abych ještě příští rok u toho dítěte byla. A pak jen: „Ježíš marja, to je dobře!“ Říkám, ale já to neovlivním prostě. Co by ten malý s autistickými prvky dělal? Ona říká, že neví, co by s tím dělala. On si totiž strašně těžko zvyká na cizí lidi. Než si někoho připustí. Jednu asistentku přede mnou, než jsem nastoupila, tak tu si pro jistotu nepřipustil vůbec. Takže jako strašná práce z učitelského hlediska. Pak si na mě zvykl a zase se bál, že už třeba nebudu, že.

2*Ž/15: Reaguji na Ž/8, že nejenom na rodiče, ale také na děti, ano? Protože děti se vyptávají a půjdete další rok, nebo když já jsem do více tříd určena, tak to dítě, kterému se třeba zrovna nedaří v té matematice, tak je pak vystresovaný v to dopoledne a chce, abych tam byla i v češtině a Čjs a já nemůžu tam být s ním celé dopoledne nebo mu v ten den poskytnout tu podporu, protože to dítě je rozhašené a já musím jít zase do vedlejší třídy. Takže, i z tohoto pohledu, jako.

2*Ž II/18: Souhlasím.

2*Ž II/12: Já jsem chtěla zase z pohledu rodiče, protože mám syna v 1. třídě. Je tam paní asistentka, je úžasná a teď ji vlastně seberou a dají ji zase do první třídy. Takže můj syn s 29 dětmi půjde do 2. třídy a vím, že jsou tam problematické 3 děti. Hrůza. Mám z toho hrůzu, když tam nebude paní asistentka, 29 dětí. On sice to zvládá, ale bylo to perfektní.

MOSII: A jaké rozhodnutí? O jaké rozhodnutí šlo?

2*Ž I/4: Aby se v rámci osamostatňování se žáka, což je samozřejmě správně, tak snížení pracovního úvazku. Během minulého roku mi ho navýšili a od příštího roku by to zase mělo být sníženo. Ředitel na to reagoval tak, že je to fajn, že bere ohledy na potřeby žáka, ale jestli si uvědomili pozici asistenta, který ne že přijde o práci, ale přijde o peníze a tak. To se všechno odvíjí od všeho. Takže moje naprostá demotivace v té chvíli, kdy jsem zjistila, že přijdu opět jako o peníze, když to tak řeknu. Byla jsem velmi zklamaná a zvažovala jsem, jestli při té práci zůstanu.

2 III/1: Tím se stane to, že ti ředitelé ty AP ani nechtějí, protože když mají tyhle zkušenosti, tak mají strach. Jednoho AP utáhnou, ale 5 AP ne. Podle mě tam funguje asi to, že my máme příspěvek na 4 AP z toho kraje, ten 5. AP se tam už taky financuje jinak

2 III/11: Přesně tak. Legislativa a financování AP je právě taková, že tam není jistota, není to jisté, že peníze budou/nebudou. Vždycky to je tak přesně na ten rok. Kdy přes ty prázdniny to funguje tak, že AP jde na úřad práce a od září zase...

2 III/11: Teď už to tak naštěstí není. Takže to je ta nejistota. A to není dobré.

2 III/10: Já řeknu teď konkrétní případ svůj, který teďka řešíme. Tím, že dělám už dlouho AP, tak jsem poskočila do jiné platové třídy a když už paní ředitelka žádala, tak už samozřejmě žádala na tu vyšší platovou třídu a teď ji přišlo z kraje, že si má teda najít jiného AP, který nebude takhle finančně ohodnocený. A že si má tedy vzít někoho, kdo bude levnější. To mi přijde opravdu šílený, protože za ty roky, které to už dělám... Já jsem asi nejstarší AP tady na ústeckém kraji. To mi přijde úplně šílený, já taky neříkám na kraji, ať dají výpověď a vezme se tam na rok holka, která bude levnější. To mi přijde jako výsměch všech AP. A nejde s tím nic dělat, a když paní ředitelka na poradě teda řekla, že

mě bude platit z osobních ohodnocení učitelů, tak se to samozřejmě nikomu nelíbí, že jo. Ta moje pozice na té škole je opravdu šílená.

2 III/18: Mně se to stalo konkrétně vloni. Kdy za mnou přišel ředitel, že na mě od kraje nepřišly finance, a když jsem se ptala, co s tím, jestli mě teda vyhodí nebo ne. Tak řekl, že ne, ale že teda bude brát finance z odměn učitelů, jo? On má teda nějaký balík peněz, se kterým musí hospodařit, ale samozřejmě ti učitelé to vědí, že prostě budou mít takovéhle odměny, protože je tam AP, který bere 6-7 tisíc měsíčně a je tam. Takže je z toho balíku mínus moje výplata.

2 III/14: Já bych řekla, že v závěru to stejně všechno odnáší ty děti, že se jim střídají AP jak na běžícím páse, protože díky tomu tam nikdo nevydrží déle, z toho se nedá vyžít v podstatě. Anebo jim není prodloužena smlouva, takže je tam každou chvíli někdo jiný, což si myslím, že pro autistu to zrovna není ideální, zvykat si každý rok na jiného AP nebo, nedej Bože, každý ½ rok. Protože u toho nikdo z finančních důvodů nevydrží. A když už u toho konečně vydrží a nasbírání si tu praxi, ví už, jak s tím dítětem zacházet, tak mu ani není třeba prodloužen smlouva.

2 III/7: Reaguji na kolegy. Je to pořád to stejné téma. Řešíme to u nás ve škole už asi 2 měsíce, kdy postupně poslední přicházející AP dostávají postupně výpovědi. Nejsou na ně peníze. Ženské od rodiny s dětmi, prostě katastrofa. Není tady vůbec žádná jistota, reaguji na T/14. Kde se mi nelíbí to střídání těch AP u těch dětí, když pomíneme autisty a vezmeme si třeba tělesně postižené děti, kde mám vozíčkářku, a když nějaké otevřené flašky až po toaletu, tak těm dětem je to krajně nepříjemné. Když 3x za týden se tam mění AP a musíte to dítě dát na WC, musíte jim to hygienicky ošetřit, jim je to nepříjemné. Takže oni si chrání tu svojí AP, protože je tam důvěra jako v rodiče, jako v mámu. Já si nedovolím marodit, protože ona z toho má trauma a raději nepřijde do školy. Protože jsem určená k ní a v jiné třídě je Pavelkas výchovně problémovými dětmi, ale děsně fajn, v pohodě a jenom proto, že tam nefunguje AP tak, jak by měl, tak se ho zbavili a já tam teda nastoupím s tou holkou na tom vozíku. Je pro mě šílený, že když v tomhleto ročníku existuje Pavelka speciální třída na běžné základní škole, tak ta třída je ušitá holce na míru, s těmi dětmi se tam pohybuje od první třídy, oni vědí, jak se tam mají pohybovat, jak s ní mají komunikovat. Tak, se hodí všanc to dítě do třídy, kde je 25 dětí, kde jsou děvčata rozčaplí fracci a já se úplně vidím, jak tam od září bojuju a chráním to dítě na tom vozíku, protože ona nemá značkový věci a ona je křivá. Tohle opravdu odmítám. To mi opravdu přijde jako přitažení za vlasy. Tady jde o děti, ale vůbec se to nebere. Prostě kus za kus. Příšerný.

2 III/9: Já bych jenom chtěl říct, že jedna z těch možností, což je teďka docela hodně moderní, jsou různé projekty i na ty AP. My s tím máme v Chomutově ne moc dobré zkušenosti. Protože ten projekt vlastně vyprší a ten AP je zase bez peněz. A navíc je s tím spojená taková legislativa, že ten ředitel to prostě odmítne.

2 III/9: Ta byrokracie! Že jestli bude jedna z možností financování AP nějaký projekt, tak už víme teď, že se nám na to naši ředitelé vykašlou.

2 III/11: Já bych na to ještě odpověděl. To je super, snahy samozřejmě nějaké jsou a děkujeme za to. Ale i přesto, nedokážu si moc dobře představit, přijde inkluze a už nyní nejsou finance v školství. Už nyní nejsou peníze na AP. Najednou přijde inkluze a AP bude

potřeba více, ale kde se na ně teda bude brát? To není vhodná otázka na Vás, ani na Vás. Ale kde se na ně bude brát? A budou mít poté větší jistotu práce? Bude inkluze pro nás znamenat to, že budeme mít práci nejenom na rok a před prázdninami se budeme klepat, jestli od září teda ty peníze budou/nebudou. Tot' otázka a visí otazník ve vzduchu.

Práce za učitele

2 III/11: Budu reagovat na T/9. Já jsem chtěl jenom říct, že to co tady říká kolegyně, znamená, že by to bylo něco jako diskusní portál nyní pro nás. Takže by to bylo jako obšáhlejší pro všechny AP, kde bychom si mohli vyměňovat zkušenosti, případně názory a připomínky atd. A třeba si i vyměňovat, jestli máme sjednocené náplně práce, protože si myslím, že tohle to je velký problém u spousty z nás. Třeba já jsem správce skupiny na tom facebooku, tak dost často to tam čtu, že každý AP to má dané v té škole úplně jinak, jo? Že ten ředitel tu náplň tomu AP upraví tak, jak on potřebuje. Tak, aby tam byli nějaké jednotné věci, aby opravdu se ti AP nezneužívali k tomu, k čemu by neměli – suplování atd.

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole provedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/6: A nikdo to vlastně nehlídá, je to strašně jednoduše zneužitelné.

2 IV/6: Já si myslím, že tohle to oni moc dobře vědí, že já nemám vůbec suplovat, oni říkali: „Opovažte se tam něco říct!“ A kdyby přišla kontrola, tak vy jste tady úplně náhodou a výjimečně. Ale já 90% svého času opravdu strávím tím, že supluju, nebo poletuji všude, kde je potřeba.

2 IV/6: Jo. Opravdu minimálně. Já jsem měla skupinu 8 dětí a já už dneska ani nevím, co se ty děti učí. Já jsem dřív měla doučování, přesně jsem věděla, protože jsem s nimi byla nejdřív v hodinách, potom odpoledne nebo ráno jsem doučovala a přesně jsem věděla, co s nimi mám řešit. Dneska mi přijdou a já se opravdu musím připravovat na ta doučka, protože už vůbec nemám tušení, co ty děti dělají. A je to naprosto neefektivní, vůbec to nemá smysl.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/P: Až přijde inspekce, tak to chci mít všechno v pořádku.

Neinformovanost či nepřipravenost učitelů nebo vedení školy

2*Ž II/16: Opravdu to tak je, že my asistenti pedagoga v těchto oblastech můžeme mít jiné zkušenosti z praxe. Ten učitel se věnuje většině dětí, proto my tam jsme. Akorát potom ty hranice, že ona respektuje asistenta pedagoga, když řekne, že on to hraje. Tak se mu ten učitel dál nevěnuje. Protože my tam k tomu jsme. Protože ten učitel má na starosti všechny žáky, ty děti.

2*ŽI/6: A v podstatě ani v té škole mi neřekli náplň práce, až jsem si to prostě vyžádala nebo třeba řekla, co mám vlastně dělat. Všechno po mně chtěli a neřekli mi, co po mně chtějí. To bylo takové docela komplikované.

2 III/9: Ta byrokracie! Že jestli bude jedna z možností financování AP nějaký projekt, tak už víme teď, že se nám na to naši ředitelé vykašlou.

2 III/2: Já musím říct, že se u nás nezměnilo vůbec nic. Moje podpora v nějakém projektu je ani nezajímá a vztahy učitelů s AP rozhodně nejsou dobré. Jsou tam konflikty a... Myslím si, že by bylo hlavně důležité, aby učitelé a hlavně vedení těch škol bylo nějak vyškolené, co se týče AP, co mají vůbec za kompetence atd. Aby vůbec věděli, co s těma AP mají vůbec dělat. Oni to prostě nevědí.

2 III/2: I vedení, i učitelé. Nemají potuchy o tom.

2 III/2: Ne, protože to vedení nemá dostatečné povědomí o tom, co ten AP na té škole má dělat.

2 IV/11: Já si myslím, že by bylo potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele. Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A teďka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A teď on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: AP i ty pedagogy. Já si myslím, že i ti pedagogové potřebují informace a potřebují je předtím slyšet.

2 IV/11: Já si myslím, že by měl být poradce i školitel. Měl by být schopen udělat třeba hodinové proškolení pedagogů stylem porady, nebo tak. Vznikne problém, informovat o tom všechny, vysvětlit jim, co s tím udělat? Nám chybí informace.

2 IV/11: Reaguji na P/6. Tady si myslím, že ředitelé škol nemají ještě jasně, striktně vymezeno, co mohou/nemohou uložit AP.

2 IV/7: Může! Tohle si prostě určuje ředitel. Ředitel si určuje, které dítě je sociálně znevýhodněné. V našem případě. Protože většina z nich se nepřijdou přihlásit k tomu, že jsou socky, že jo.

2 IV/4: Já jsem se třeba o dítěti, se kterým jsem měla pracovat, dozvěděla až před tím, než měla přijít inspekce znovu podepsat IVP a já v té třídě vůbec nejsou. Protože jsem ve třídě, která je věkově smíšená a tam je taky dítě, se kterým pracuji, a jsou tam další, u kterých jsem potřeba. Takže jsem tam potřeba na celý ten úvazek. A pak najednou.... Já jsem sice říkala, že vím, co to je za dítě, které to je, ale já s ním nepracuji. „No, tak jenom řekni, že za tebou může přijít!“ to mi řekl ředitel. Tak, jsem si taky říkala, že se tady někdo podepíšu a co jako....

2 IV/4: Já jsem s většinou těch dětí, u kterých mám být jako, ale u tohoto dítěte jsem si říkala, jako...

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/P: Až přijde inspekce, tak to chci mít všechno v pořádku.

2 IV/11: Ano, ano. Kde je ten šanon? Jaktože v něm nejsou založeny správné papíry, ale nějaká inkluze je v podstatě nezajímá. Ani nevědí v podstatě, o čem je řeč. Máme IVP, máme seznam IVP, když budete mít zájem, tak se na to podívejte a víc mě to nezajímá, dokud nebude problém se školou nebo s inspekcí, tak mě to nezajímá. Před inspekcí: všichni se seznamte s IVP. Najednou jsme zjistili, že jsou nějaké IVP, najednou jsme zjistili, že je nějaký seznam dětí s IVP a najednou jsme s úžasem zjistili, že v každé třídě je někdo. Takhle vypadá inkluze na SŠ taky. Nevím, jak na těch základkách, ale na těch SŠ si myslím, že to povědomí není. Absolutně není! A ty děti po té základce někam jdou. Jdou do učení, nebo jdou na SŠ, pokud jsou nadanější. Dneska je méně dětí na těch SŠ, takže se jich, těchto dětí, dostává stále víc a víc na ty SŠ. A nikdo to neřeší! Nic se s tím nedělá. Já tam mám spoustu dysgrafiků, spoustu dyslektiků, no, ale jedeme pořád jeden mistr.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

2 IV/11: Já těžko můžu dělat nějakou inkluzi, když nemám informace.

2 IV/19: Reaguji na P/11. My jsme kolem těch školení už taky měly nějaké ty debaty s vedením. Kdy jsme třeba pozvali odborníci na ADHD a ona nás proškolila, ale bylo to ve finále k ničemu. Protože kantor, který si chce z toho něco vzít, tak si spoustu materiálů prostuduje sám a kantor, který se nechce změnit, tak mu to může vykládat 10 lidí a on si to své prostě stejně jede dál. Prostě, když teď tlačím na to, aby sem zase někdo přijel, aby ty lidi proškolil, tak mi řeknou, že ve finále jsou to opravdu zbytečně utracené peníze, protože s těmi lidmi stejně nikdo nehne. A jestli se teda mohu vyjádřit k tomu, co by tam rozhodně mělo být. Tak já už jsem to vzpomínala na té 1. ohniskové metodě, měla by být celková změna školského systému. Probrat někdo osnovy, co se učí, protože jsou tady v tuto chvíli jiné děti, než tady byly děti před 10ti lety, 15ti, 20ti lety. Ale my se pořád učíme to stejné. Já třeba, když sedím v přírodopise, pořád se tam bere všechno stejné, pořád jsou tam stejné obrázky, pořád se to děti učí stejným způsobem. Ty děti jsou dneska úplně někde jinde. Hodně se zajímám o neurovědu. Jsou tam výzkumy, že děti, které dneska pořád sedí hodinu u PC, souběžně s tím jim někdo pořád píše SMSky, krom toho, že vypracovávají nějakou seminární práci, tak jim někde na pozadí ještě běží facebook. A ještě sledují nějaké další věci. Tak oni za hodinu mají odpracované 3 hodiny. Ten mozek opravdu funguje, jako by oni odpracovali 3 hodiny. A tudíž oni si do té školy přijdou odpočinout. Oni tam mají sociální kontakty, ale ta škola absolutně nereaguje na to, co se v té společnosti děje. Do hlavy jim valí spoustu zbytečných informací. A teď zase budu ošklivá na pedagogy, ale oni za to nemůžou, oni těm dětem svým způsobem nestačí. Oni jim už nemají co nabídnout, protože ty děti jsou někde jinde. Kantoři neumí používat tablety, oni neumí získávat informace způsobem, jakým je získávají dnešní děti. Zase byl krásný výzkum, kdy dali přečíst člověku, který nikdy nepracoval s počítačem, nějaký článek v klasické knížce, zjišťovali, jaká centra v mozku se zapojují, ať je to na počítači, nebo v knížce. Zapojují se úplně jiná centra. To jsme ve finále někde, kde si to ani nedovedeme představit. V první řadě by to tedy chtělo, aby se někdo zamyslel, uvědomil si, že dnešní děti jsou jiné, budou nás poslouchat, budou fungovat jiným způsobem, jsou tvořivější, jsou kreativnější. Potřebují prostě jiné impulzy.

Nepřizpůsobivost učitelů

2*Ž I/6: ...Co tady prostě paní učitelka jasně řekla, bude to prostě tak a tak, já to dělám tak a tak a kolikrát se stalo, že i ona svou nevhodnou reakcí vyprovokovala ten záchvat, nebo ho zhoršila u toho dítěte. Já jsem ji třeba říkala, nedělej to tak a ona absolutně neslyšela na žádnou změnu. Jo? Aby třeba něco dělala jinak.

2* MOSI: Kolik z Vás by tedy mělo pocit, že je na tom podobně, že ten učitel si nenechá poradit. Dá se zvednout ruka? Já bych to nahlas spočetl. Celkem 7, jestli dobře počítám. 7 by se tedy přihlásilo k názoru Ž/6 („Asistente, nehraj si na učitele, dělej svou práci a mlč“: 8).

2*Ž I/8: Nicméně, tady jsem zase po té první individuální poradě narazila na názor paní učitelky, která říkala, že když jsem se teda zmínila, že by pozvala paní metodičku ještě jednou, tak mi paní učitelka naznačila, že je to zbytečné. Že se stejně nic nezmění a že v podstatě nám stejně neporadí. Takže vlastně další individuální porada již nastala.

2*Ž I/14: On si nepřipustí ten učitel prostě, že byť to dítě má papír a neměl by o tom vůbec polemizovat, tak podle něho to je rozežrané dítě, protože jede v nějaké té svojí koleji a názor nějakého asistenta, který nemá titul ani Bc., ani Mgr., je pro něho naprosto nepřijatelný. Takže Ti asistenti jsou mnohdy daleko více vzdělaní než ti učitelé a ti učitelé opravdu nejsou schopni to přijmout.

2*Ž I/18: já pořád narážím na problém s tím, že učitelé odmítají udělat IVP pro dítě, které to má doporučené z SPC, protože nezvládá běžnou výuku a myslí si, že tím, že jim dají větší prostor při písémkách, dají větší čas, menší zadání, tak že to vyřešil, ale to není řešení, protože to dítě to prostě nezvládá. MOSII: Jo. A jak by se to dalo napravit ten stav s těmi kantory?

Ž/18: No, já si myslím, že oni vůbec nemají představu, že jsou to i jejich povinnosti, nejenom, že to jsou jen slova na papíře, protože oni to berou, jak jsem slyšela názory učitelky, že ADHD není žádná a že to je vymyšlená nemoc, že děcka jsou nevychovaní, že jsou fracci a že je doma netřískají. Takže je asi opravdu důležité, aby se i oni v tomto směru vzdělávali a aby skutečně měli za povinnost dodržovat předepsané věci z těch poraden. A brali to opravdu vážně. Ne jen jako doporučení, ale jako povinnost.

2 III/10: Já jsem asi nejstarší AP tady na ústeckém kraji. To mi přijde úplně šílený, já taky neříkám na kraji, ať dají výpověď a vezme se tam na rok holka, která bude levnější. To mi přijde jako výsměch všech AP. A nejde s tím nic dělat, a když paní ředitelka na poradě teda řekla, že mě bude platit z osobních ohodnocení učitelů, tak se to samozřejmě nikomu nelíbí, že jo. Ta moje pozice na té škole je opravdu šílená.

2 IV/19: Super metodiky, mohou být sepsané tak nejlíp, jak je někdo sepíše, ale pokud ve finále pedagogové nemají žádné vedení a jsou tam 20-25 let a mají pocit, že frontální výuka je přesně to jediné, správné a že sedět a mlčet je to jediné správné, tak je to úplně k ničemu. Jaké vést jednu skupinu lidí AP a nevést souběžně s tím i pedagogy, tak ono to je, řekla bych, úplně zbytečně vynaloženo.

2 IV/10: Já jsem tedy byla velmi spokojená s tím setkáváním, KM byla velmi hodná a myslím si, že to všem v té skupině pomohlo. I na tom diskusním portálu jsme hodně hovořili o tom, že ta osobní setkání jsou lepší a KM byla i přímo na ZŠ, když probíhaly ty návštěvy. Přišla se vlastně do té praxe podívat, do výuky, viděla i nějaké krizové scénáře. Snažila se mi poukázat na to, jaká je tam situace. Asi moc pravomocí nemá, ale myslím si, že se škola snažila s ní nějak spolupracovat nebo se snažila. Zase to ztroskotalo na tom, že ti AP nemají úvazky takové, jaké by byly potřeba k těm dětem. Nicméně, každý to vnímá jinak, že jo tu integraci. Někdo tam ty děti již z principu nechce, je to pro ně náročnější nějakým způsobem. Jinde je to o empatii, ne každý, jak tady bylo řečeno, učitelé jsou vyhořelí, taky by se potřebovali někde dál vzdělávat. Je to prostě člověk od člověka. Nejde to paušalizovat, jestli AP atd. Já si myslím, že by to mohlo třeba probíhat někde v SPC, to by bylo podle mě úplně ideální, protože má přehled o těch žácích, o rodinách, o školách. Bylo by to určitě fajn jednou za čas, já nevím, jednou za měsíc nebo tak se setkávat, ale to by byla dobrý nějaká ta supervize, že by ti AP nebyli unavení z toho, s čím vším se tady potýkají a slyšeli i někoho jiného, že má podobný problém a tak nějak. Já jsem teda supervizi již zažila a bylo to super. Protože jestliže chceme ty děti integrovat do těch škol a AP jsou, jak kteří, vydrží u toho/nevydrží, ale určitě by potřebovali, myslím si, všichni

nějakou tu podporu a tenhle projekt nám to vlastně dal. Ukázal nám to, že se do budoucna s AP počítá a pak mají ti lidi pocit, že to je dobře, že děláme něco, co má smysl. Že tam nejsme jen jako, že tam někde budeme dítě cpát do té většinové společnosti, ale i ta většinová společnost se musí podle mě možná u toho dětského věku naučit nějak té toleranci a přijímat ty lidi s nějakým handicapem zdravotním nebo sociálním. Je to takové provázané, ale je to náročné na lidi, že jo. Práce s nimi je velmi náročná.

Asistent je lépe kvalifikovaný než učitel pro práci s jednotlivým žákem

MOSII: Tam v té přecházející skupině zaznělo, že asistent pedagoga je mnohem víc vzdělán v tom druhu/typu postižené, než učitel.

2*Ž II/???: Ano.

2*Ž II/16: Opravdu to tak je, že my asistenti pedagoga v těchto oblastech můžeme mít jiné zkušenosti z praxe. Ten učitel se věnuje většině dětí, proto my tam jsme. Akorát potom ty hranice, že ona respektuje asistenta pedagoga, když řekne, že on to hraje. Tak se mu ten učitel dál nevěnuje. Protože my tam k tomu jsme. Protože ten učitel má na starosti všechny žáky, ty děti.

2*Ž II/6: Já mám chlapce, kterého učím sama, jsme v individuální třídě a také já můžu říct, že kluka mám přečtenýho a třídní učitelka vůbec neví, jak pracuje, co dělá. Jo, vyloženě, že je to o tom, že jsem s ním sama, vím já. Já ho známkuji, já dělám veškerou činnost, já si připravuji plány. Paní učitelka, protože s ním není, tak neví. Takže je to o tom, že já informuji učitelku o tom, jak vůbec chlapec pracuje a tak.

2 III/7: Reaguji na kolegy. Je to pořád to stejné téma. Řešíme to u nás ve škole už asi 2 měsíce, kdy postupně poslední přicházející AP dostávají postupně výpovědi. Nejsou na ně peníze. Ženské od rodiny s dětmi, prostě katastrofa. Není tady vůbec žádná jistota, reaguji na T/14. Kde se mi nelíbí to střídání těch AP u těch dětí, když pomíneme autisty a vezmeme si třeba tělesně postižené děti, kde mám vozíčkářku, a když nějaké otevřené flašky až po toaletu, tak těm dětem je to krajně nepříjemné. Když 3x za týden se tam mění AP a musíte to dítě dát na WC, musíte jim to hygienicky ošetřit, jim je to nepříjemné. Takže oni si chrání tu svojí AP, protože je tam důvěra jako v rodiče, jako v mámu. Já si nedovolím marodit, protože ona z toho má trauma a raději nepřijde do školy. Protože jsem určená k ní a v jiné třídě je Pavelkas výchovně problémovými dětmi, ale děsně fajn, v pohodě a jenom proto, že tam nefunguje AP tak, jak by měl, tak se ho zbavili a já tam teda nastoupím s tou holkou na tom vozíku. Je pro mě šílený, že když v tomhleto ročníku existuje Pavelka speciální třída na běžné základní škole, tak ta třída je ušitá holce na míru, s těmi dětmi se tam pohybuje od první třídy, oni vědí, jak se tam mají pohybovat, jak s ní mají komunikovat. Tak, se hodí všanc to dítě do třídy, kde je 25 dětí, kde jsou děvčata rozčaplí fracci a já se úplně vidím, jak tam od září bojuju a chráním to dítě na tom vozíku, protože ona nemá značkový věci a ona je křivá. Tohle opravdu odmítám. To mi opravdu přijde jako přitažení za vlasy. Tady jde o děti, ale vůbec se to nebere. Prostě kus za kus. Příšerný.

Nadřazenost učitelů

2*Ž II/16: Ten učitel se věnuje většině dětí, proto my tam jsme. Akorát potom ty hranice, že ona respektuje asistenta pedagoga, když řekne, že on to hraje. Tak se mu ten učitel dál nevěnuje. Protože my tam k tomu jsme. Protože ten učitel má na starosti všechny žáky, ty děti.

2*Ž II/16: U nás na škole funguje tady to, že je pedagog a asistent. Jde o to, že si tady Ti lidé musí povahově a profesně sednout. A určitě je to v rámci školy, protože oni jsou seznámeni s prostředím školy a s tím konkrétním problémem se žákem.

2*Ž I/6: ...Co tady prostě paní učitelka jasně řekla, bude to prostě tak a tak, já to dělám tak a tak a kolikrát se stalo, že i ona svou nevhodnou reakcí vyprovokovala ten záchvat, nebo ho zhoršila u toho dítěte. Já jsem ji třeba říkala, nedělej to tak a ona absolutně neslyšela na žádnou změnu. Jo? Aby třeba něco dělala jinak.... metodiky skvělé, ale často nereálné jako kdyby v tom praktickém životě školním nebo těžce aplikovatelné, pokud si třeba paní učitelka jede. A dala mi velmi výrazně najevo, tohle je můj prostor, toto je mé území. Takže střety občas.

2* MOSI: Kolik z Vás by tedy mělo pocit, že je na tom podobně, že ten učitel si nenechá poradit. Dá se zvednout ruka? Já bych to nahlas spočetl. Celkem 7, jestli dobře počítám.

2 III/14: z vlastní zkušenosti vím, že i u nás na škole to tak, že ti učitelé vědí, že to jde z jejich odměn atd. To doplácení těch AP. Protože někomu se zase doplácí úvazek, že jo. To, co dostanou z kraje, to nepokrývá všechny ty hodiny toho dítěte. A někteří ti učitelé to prostě špatně snášejí a mají takový ohavný přístup k těm AP.

2 III//20: Já si myslím, že kromě té odborné způsobilosti, že by to měl být člověk i lidsky velmi vstřícný. A napadlo mě, co by kromě té práce s těmi AP měl mít za kompetence, že by měl mít přístup na školy a mohl by pořádat semináře, nebo něco takového, určitá školení pro vztah učitel-AP. Protože mám zkušenost, že to velmi často hapruje. Že spousta učitelů vnímá AP už jen ze zásady, že je to další člověk ve třídě a to by byl nějaký garant, který by mohl přesvědčit učitele, že ten AP je u nich potřeba.

2 IV/19: Nám to třeba fungovalo na tom první stupni. Ten 1. stupeň bez problémů. Ale pak byl problém, kdy se přechází, kdy se střídají kantoři. Tak to prostě jako nejde a já jsem na to začala narážet. Narážím na to vlastně 3. rok a je to jako neskutečně vyčerpávající, je to opravdu boj s větrnými mlýny. Ano, mně to pomohlo, že jsem se mohla vyplakat, že jsem si mohla postěžovat KM, všechno super, ale ve finále stejně svádím boj s těma kantomama. A já mám pocit, že v tuto chvíli ti kantoři vyhrávají. Ale to není hezké vítězství, oni vědí, že něco dělají špatně, ale oni neví, jak to mají dělat jinak. Když jsem mluvila s naší zástupkyní, jsem jí říkala, že by bylo potřeba vypracovat nějaké plány, opravdu třeba tak jak se teď baví o tom, že by byly zrušené zvláštní školy, že se tady ty děti přesunou do těch klasických škol, že se to nějakým způsobem bude muset rozpracovat nějakým způsobem, co ty děti budou muset zvládat, jakým způsobem to budou zvládat. A já jsem říkala, že v tuto chvíli by to už bylo potřeba, protože teď tam máme 5 dětí, budu tam mít teďka 6. dítě a bude mít asistenta, ale to nejsou jenom děti, které mají AP. Ale to jsou přece děti, které mají IVP klidně bez AP a těch ve škole máme mraky. A kantoři nemají žádnou metodiku, jak s těmi dětmi pracovat. Jeden kantor udělá pracovní list nebo zápis, takže to dítě, které má dyslexii nebo další poruchu, nemusí psát, ale další 4 kantoři to neudělají.

A teď se dohadujeme. Stihl zápis nebo nestihl zápis? Má to dělat kantor, má to dělat AP? Má to dělat někdo? To dítě je neschopné, takže to je takové nesystematické. V tuto chvíli tam nevidím systém a je to boj na dlouhou trať. Nás to posílilo do určité míry, nebo mě, když budu mluvit za sebe, tak mě to nějakým způsobem posílilo, dalo mi to jistotu. Ale k čemu mi ta jistota je, když prostě stojím proti té kantorce, která je třeba o 10 let starší a ona mi řekne: „Dobře, ty to prostě vidíš tak, já to vidím tak. A já jsem tady učitel!“ Teď ještě studuji na UK, dodělávám si vzdělání učitelství a teď je úžasné prostě vidět, když já, protože musím mít praxi, musím učit, takže stojím před katedrou, paní učitelka mi dělá teda nějaké to hodnocení moje. Teďka skončí hodina, já z ní mám dobrý pocit, protože jsem odvedla prostě kus projektové výuky, kus nějakého brainstormingu a to se vlastně všechno dneska chce. A když se jí teda zeptám, jak tu hodinu viděla ona. Tak mi řekne, no tady je prostě neskutečný hluk. A já jí říkám, no ale to prostě musí být, to nejde, to nebyla frontální výuka. A ona mi řekne: „Já prostě mám radši frontální výuku, já radši mám klid.“ A já jí říkám, že v okamžiku, kdy ona sedí tady, tak ten hluk vnímá úplně jinak, než když stojí před tou katedrou. Protože vlastně v těch jejich hodinách, je kolikrát ještě větší hluk. Říkám, toto bylo snesitelné, protože ty děti pracovaly. Ale v jejich třídách je hluk, protože část dětí nepracuje a ruší ty, co by pracovat chtěly. Takže vlastně ti pedagogové by si měli sednout do těch lavic a měli by prostě nějakým způsobem poslouchat, být v té roli toho AP. Zrovna tak by byl super přínos, kdyby ti kantoři 2. stupně šli, sedli si, dělali náslechy na 1. Stupni a kantoři z 1. stupně, aby viděli, jaké požadavky vlastně mají na tom 2. stupni. Tam je neskutečná práce s pedagogy.

2 IV/19: Já se teda přiznám, reaguji na P/8. Já jsem asi po těch 4 letech, tím že jako do toho šťourám a jsem nepříjemná, tak mám chuť odejít. Protože jsem tam jako neoblíbená. Oni všichni vidí, že Zuzana zase jde, že bude zase nějakým způsobem šťourat. Já nepracuji pro ně, já pracuji pro to dítě. Oni nechtějí pracovat pro děti, oni chtějí pracovat sami pro sebe, oni chtějí svůj klid, oni chtějí mít svou práci, oni chtějí mít svou měsíční výplatu a nějaké další problémy jsou prostě navíc. Jsou to lidé, kteří jsou vyhořelí, jsou to lidi, kteří v tom školství nemají vůbec co dělat. Takže, když já tam prostě nějakým způsobem prostě něco, měla jsem nespočet konfliktů s těma kantorama kvůli tomu dítěti, kdy oni opravdu něco udělali, řekli, kdy to opravdu nebylo správné ani morálně, ani pedagogicky, prostě absolutně přestřelili, protože nezvládli svoje emoce. Ale ve finále to není o nich, ale je to o mně, protože když oni jsou tam těch 20 roků, tak oni se osvědčili. Já tam teďka jsem 4 roky a dělám tam takovou revoluci. To se přece „normální“ řediteli nelíbí. Jsem těžce stravitelný člověk

Nedostatek pomůcek nebo informací (včetně oprávnění k nabývání informací)

2*Ž II/3: Já vím, že ten asistent toho ví nejvíc o dítěti, ale aby to bylo nějak legislativně ošetřeno, takhle jsem to myslela.

2*Ž II/16: Právě, že byste měla od učitele pověření, že jste oprávněná dávat informace rodičům. Písemně. V písemné formě, že mám oprávnění podávat informace rodičům žáka.

2*Ž II/3: Takhle jsem to myslela. Asi jsem se vyjádřila špatně. Omlouvám se.

2*Ž II/13: Reaguji asi na Ž/16. Nevím teda, jestli jsme legislativně udělali něco špatně, ale co se týče třídních schůzek, já s maminkou svého klienta řeším všechno sama. Veškeré

předměty, na každý předmět máme jiného učitele, tak my si vlastně dáme schůzku, hodinu všechno prodebatujeme a ona už nemusí nikde vystávat ty fronty na ty jednotlivé vyučující. Všechny ty kompetence mi učitelé dali. Takže u nás to takhle funguje, nevím, jestli to teda je správně oprávněné, jestli nepřekračujeme něco.

MOSII: Ne, to určitě ne.

2*Ž II/16: Hodně záleží na řediteli školy. Pokud k Vám má důvěru, tak Vám řekne, že jo. Ale jsou ředitelé škol, kteří si to nepřejí, abychom my mluvili se zákonným zástupcem.

2 III/3: Já bych taky reagovala na tu výměnu těch AP není to jen o zdravotně znevýhodněných dětech, ale i dětech, které mají problémy třeba v učení. Ti si taky těžko zvykají a dlouho hledají důvěru, a jak jsme tady mluvili o tom, že často ani nekomunikují ve větší skupině apod. a k tomu odměňování. Já se třeba teď dovzdělávám a šla jsem do toho s tím, že jsem neměla vůbec žádné záruky, že to bude nějak ohodnocené. Takže ta trvanlivost toho místa a finanční ohodnocení toho místa nemotivuje AP k tomu, aby se dovzdělávali. A myslím si, že je to to nejhorší, co může být, že tam není žádná podpora k pracovnímu růstu. Těch dětí, které nás potřebují, a těch AP na školách je potřeba větší a větší množství. Povede to jenom k tomu, že to budou dělat nekvalifikovaní lidé, kteří nemohou dělat nic jiného a stačí jim málo peněz.

2 III/1: Jak tady paní mluvila o tom doplnění vzdělání. Je to 2 roky, co vyšel zákon, že AP, kteří nemají vzdělání, to nebudou moci dělat. Ono se to pak zase změnilo. Ale já bych chtěla vědět, když si i ti AP doplňují vzdělání, budou mít SŠ, nakonec by měli představu VŠ vzdělání, kdo to za těch 6 tisíc bude dělat? Vrátím se k tomu, že to budou dělat lidi, kterým na té práci nebude záležet. Protože za 6 nebo 8 tisíc měsíčně a budete mít SŠ vzdělání, to přece nikdo dělat nebude. A myslím si, že odejdou i ti AP, kteří třeba nebudou mít to vzdělání, rádi by to dělali, ale vlastně tady ten zákon je vyšoupne a přijdou tam teda lidi, kteří o to zájem nemají, ale budou rádi, že nějakou práci mají.

2 IV/11: Já si myslím, že by byla potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele. Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A teďka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A teď on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: Já si myslím, že by měl být poradce i školitel. Měl by být schopen udělat třeba hodinové proškolení pedagogů stylem rady, nebo tak. Vznikne problém, informovat o tom všechny, vysvětlit jim, co s tím udělat? Nám chybí informace.

2 IV/4: Já jsem se třeba o dítěti, se kterým jsem měla pracovat, dozvěděla až před tím, než měla přijít inspekce znovu podepsat IVP a já v té třídě vůbec nejsou. Protože jsem ve třídě, která je věkově smíšená a tam je taky dítě, se kterým pracuji, a jsou tam další, u kterých jsem potřeba. Takže jsem tam potřeba na celý ten úvazek. A pak najednou.... Já jsem sice říkala, že vím, co to je za dítě, které to je, ale já s ním nepracuji. „No, tak jenom řekni, že za tebou může přijít!“ to mi řekl ředitel. Tak, jsem si taky říkala, že se tady někdo podepíšu a co jako....

2 IV/4: Já jsem s většinou těch dětí, u kterých mám být jako, ale u tohoto dítěte jsem si říkala, jako...

2 IV/8: Budu reagovat na P/6, protože to je to, jak jsem říkala, že musím prodýchat. Včera najednou přišel email z kraje, že máme do 1.6. vytipovat děti na dotace sociálně znevýhodněných. Ředitel tomu vůbec nerozumí, ten si plete pojmy, natož aby věděl, o co se jedná, a říká: „Tak, si vezmi tady ty všechny přihlášky a vytipuj!“ Tak, já tam nad tím seděla v kanceláři asi 3h jako trohlík a říkám, co mám jako vytipovat? Tady mám známky, možná dětský domov, pak jsem našla 28letou holku, která se hlásí do 1. ročníku, pak jsem zjistila, že máme vysvědčení ze ZŠ z roku raz 2002,2003 a jde do 1. očníku a kde je těch zbývajících 12 let? Jestli byla na psychiatrii, nebo kde byla, co byla, to nevíme. Jsem se dozvěděla, že dělá uklízečku. To tam nemůžu dát, když už je jí 28. Apod. Včera mi to dali, jsem to tam tipovala 3 hodiny a pak jsem zjistila, že termín je do 1.6., tzn. dneska. Já to nemůžu udělat, jako vytipovat ty sociálně slabé, abych získala ty sociální dotace, když ze základky mi přijde jen přihláška a zápisový lístek. A toto je to, co musím prodýchat a k tomu takovýhle elaborát. A nula z nuly zase nic. A kde to teda funguje? Tady by měl být někdo, kdo by to měl nějakým způsobem navolit teda. Zorganizovat to opravdu. Pak se říká, že školy nemají zájem, ale jak by mohly mít, když nevíme, na čem to máme postavit?

2 IV/11: Ano, ano. Kde je ten šanon? Jaktože v něm nejsou založeny správné papíry, ale nějaká inkluze je v podstatě nezajímá. Ani nevědí v podstatě, o čem je řeč. Máme IVP, máme seznam IVP, když budete mít zájem, tak se na to podívejte a víc mě to nezajímá, dokud nebude problém se školou nebo s inspekcí, tak mě to nezajímá. Před inspekcí: všichni se seznamte s IVP. Najednou jsme zjistili, že jsou nějaké IVP, najednou jsme zjistili, že je nějaký seznam dětí s IVP a najednou jsme s úžasem zjistili, že v každé třídě je někdo. Takhle vypadá inkluze na SŠ taky. Nevím, jak na těch základkách, ale na těch SŠ si myslím, že to povědomí není. Absolutně není! A ty děti po té základce někam jdou. Jdou do učení, nebo jdou na SŠ, pokud jsou nadanější. Dneska je méně dětí na těch SŠ, takže se jich, těchto dětí, dostává stále víc a víc na ty SŠ. A nikdo to neřeší! Nic se s tím nedělá. Já tam mám spoustu dysgrafiků, spoustu dyslektiků, no, ale jedeme pořád jeden mustr.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

2 IV/11: Já těžko můžu dělat nějakou inkluzi, když nemám informace.

2 IV/19: Reaguji na P/11. My jsme kolem těch školení už taky měly nějaké ty debaty s vedením. Kdy jsme třeba pozvali odborníci na ADHD a ona nás proškolila, ale bylo to ve finále k ničemu. Protože kantor, který si chce z toho něco vzít, tak si spoustu materiálů prostuduje sám a kantor, který se nechce změnit, tak mu to může vykládat 10 lidí

a on si to své prostě stejně jede dál. Prostě, když teď tlačím na to, aby sem zase někdo přijel, aby ty lidi proškolil, tak mi řeknou, že ve finále jsou to opravdu zbytečně utracené peníze, protože s těmi lidmi stejně nikdo nehne. A jestli se teda mohu vyjádřit k tomu, co by tam rozhodně mělo být. Tak já už jsem to vzpomínala na té 1. ohniskové metodě, měla by být celková změna školského systému. Probrat někdo osnovy, co se učí, protože jsou tady v tuto chvíli jiné děti, než tady byly děti před 10ti lety, 15ti, 20ti lety. Ale my se pořád učíme to stejné. Já třeba, když sedím v přírodopise, pořád se tam bere všechno stejné, pořád jsou tam stejné obrázky, pořád se to děti učí stejným způsobem. Ty děti jsou dneska úplně někde jinde. Hodně se zajímám o neurovědu. Jsou tam výzkumy, že děti, které dneska pořád sedí hodinu u PC, souběžně s tím jim někdo pořád píše SMSky, krom toho, že vypracovávají nějakou seminární práci, tak jim někde na pozadí ještě běží facebook. A ještě sledují nějaké další věci. Tak oni za hodinu mají odpracované 3 hodiny. Ten mozek opravdu funguje, jako by oni odpracovali 3 hodiny. A tudíž oni si do té školy přijdou odpočinout. Oni tam mají sociální kontakty, ale ta škola absolutně nereaguje na to, co se v té společnosti děje. Do hlavy jim valí spoustu zbytečných informací. A teď zase budu ošklivá na pedagogy, ale oni za to nemůžou, oni těm dětem svým způsobem nestačí. Oni jim už nemají co nabídnout, protože ty děti jsou někde jinde. Kantoři neumí používat tablety, oni neumí získávat informace způsobem, jakým je získávají dnešní děti. Zase byl krásný výzkum, kdy dali přečíst člověku, který nikdy nepracoval s počítačem, nějaký článek v klasické knížce, zjišťovali, jaká centra v mozku se zapojují, ať je to na počítači, nebo v knížce. Zapojují se úplně jiná centra. To jsme ve finále někde, kde si to ani nedovedeme představit. V prvé řadě by to tedy chtělo, aby se někdo zamyslel, uvědomil si, že dnešní děti jsou jiné, budou nás poslouchat, budou fungovat jiným způsobem, jsou tvořivější, jsou kreativnější. Potřebují prostě jiné impulzy.

Zlepšování podpory nebo atmosféry

2*M I/1: Všichni si mysleli, že jsem učitel, pedagog, ale teď zjistili, že jsem jen asistent. Jsou z toho nadšeni, že asistent dělá takovou práci jako učitel. Byli nadšeni, že já to zvládám, že mě ty děti milují, že jo.

2*Ž I/14: Paní ředitelka byla vstřícná a byla ráda, že jsem se zúčastnila toho projektu. V září u nás ve škole nastoupilo hodně nových asistentů, protože jsme teď měli takový boom, přibyla nějaká třída, takže jsem jim vlastně poskytla odkazy i na ty metodiky. Ona byla ráda, je vždycky ráda, když se někdo vzdělává. A má ráda, když s tím prostě přijde někdo sám, protože přece jenom ty postižení, co u nás jsou, mám pocit, že ty děti chodí s čím dál tím těžším.

2 III/T: Já si myslím, že tohle je věc technického zabezpečení, protože ve vyhledávači není problém si zadat určité téma a najít si v té diskuzi to téma jako. Ale stejně se chci přidat k tomu, že na jednu stranu určitě diskutní portál nebo nějakou podporu, a na druhou stranu úplně souhlasím s tím, co říkala T/9. Fyzické pravidelné setkávání s metodiky. Nehledě na to, že i pro mě ta návaznost těch setkávání se stejnými lidmi, kdy už je nějaká důvěra v té skupině a myslím si, že to dělá úplně nejvíc. Jsme všichni ze stejného oboru, všichni ze stejného kraje, máme, myslím si, hodně podobných zkušeností a to byl pro mě úplně největší přínos z celého toho metodického vedení. Protože tam byla zpětná vazba, vzájemně jsme

si podávali informace, komunikovali jsme vlastně i elektronicky apod. Tak, to si myslím, že je hodně, no.

2 IV/5: Já budu taky reagovat. Já budu teda reagovat úplně opačně, protože ten náš ředitel učí na 2. stupni, kde já dělám AP a my spolu spolupracujeme velmi hezky. On je za nás moc rád. V tuhle chvíli už tam máme 7 AP na 1. stupni, 2. Stupni i MŠ. A kantoři se naopak chtějí vzdělávat. Četli se mnou metodiky. Jsou to kantoři, kteří mají třeba rok do důchodu. Třeba jedna kantorka zrovna teď odchází, ale vzdělává se i dál. Jezdí sám i na konferenci

2 IV/P: V ředitelovi.

2 IV/5: Jede na tu konferenci 9. Sám. Přišel, jestli už mi přišel email od KM, že se chce přihlásit. Že chce diskutovat, že ho to zajímá. A že do toho chce nějakým způsobem vstoupit, aby to bylo účelné. Protože i výchovná poradkyně je v tom nějakým způsobem zapojená, já nevím na šikanu. Já nemůžu říct proti našemu vedení ani jednu křivdu.

2 IV/6: Takže já si myslím, že to setkávání určitě smysl má, protože lidi, co dělají to samé jako já, mají třeba jiný pohled a jiné zkušenosti. Vidí to jiným pohledem než člověk, který to zná jen teoreticky. Takže si myslím, že to určitě smysl má.

2 IV/6: No, určitě. Ten portál, za mě, mi moc neříká. To si myslím, že já osobně bych jej moc nevyužívala, ale takhle ten přímý kontakt určitě.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/8: Určitě.

2 IV/10: U nás se cosi taky změnilo. Mám pocit, že víc naslouchají, protože nevím teda, jestli KM je taková pevnější v tom odhodlání s těmi AP. My se známe už dlouho a bylo to teda, já jsem začínala u dítěte, které mělo Aspergerův syndrom a tamta situace v té škole byla, že jo, ti učitelé, hodně těžká, takže se i to vedení snažilo ty učitele poučit teda díky paní KM, jak fungovat, jak to dělat. Došlo ke změně pí. Učitelky, takže se to nějak vylepšilo. Bylo to lepší, ti učitelé pak začali trochu víc si všímat a poslouchat a vnímat, co vlastně to dítě potřebuje. Ale pořád mám pocit, jako že to je, já nevím, jestli málo, ti učitelé mají pocit, že tam jsou od toho, aby učili a až tak úplně moc o sociálně znevýhodněné a jinak zdravotně postižené nezajímali. Spíš se snažím, aby na ty děti pohlíželi trochu empatictější a trochu ty děti brali vůbec jako osobnosti. Nejen teda jako frontálně a učit. Odučit a mít klid, nic víc mě nezajímá, ale aby ty děti brali tak nějak lidsky.

2 IV/13: U nás to metodické vedení bylo kladně přijímáno i z vrchu. Kolikrát mi říkala, paní ředitelka, ověřte u vaší KM, jestli toto je správný výklad, jestli to takhle má být. Takže já mám dobré zkušenosti.

2 IV/18: Já jsem chtěla říct, pozitivní protipól k tomu negativnímu, třeba s těma tabletami, novými technologiemi. Zase opakuji to s tím vedením. U nás právě vedení je pro nové technologie. Já to vnímám jako hodně moderně vybavenou školu a jsou to tablety. A protože vedení propaguje jejich používání a měli jsme spoustu zdarma školení o různých aplikacích, používání interaktivních tabulí. Tak nakonec i učitelé, kteří byli strašně skeptičtí, že se toho nikdy nedotknou a že to v jejich hodině nikdy nebude, tak to velmi používají.

Očekávání a požadavky na kurz – co do budoucna?

Informace o kompetencích asistenta

2 III/11: Budu reagovat na T/9. Já jsem chtěl jenom říct, že to co tady říká kolegyně, znamená, že by to bylo něco jako diskusní portál nyní pro nás. Takže by to bylo jako obsáhlejší pro všechny AP, kde bychom si mohli vyměňovat zkušenosti, případně názory a připomínky atd. A třeba si i vyměňovat, jestli máme sjednocené náplně práce, protože si myslím, že tohle to je velký problém u spousty z nás. Třeba já jsem správce skupiny na tom facebooku, tak dost často to tam čtu, že každý AP to má dané v té škole úplně jinak, jo? Že ten ředitel tu náplň tomu AP upraví tak, jak on potřebuje. Tak, aby tam byli nějaké jednotné věci, aby opravdu se ti AP nezneužívali k tomu, k čemu by neměli – suplování atd.

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole pro vedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyně, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/P: Já reaguji, že změnilo. My jsme nově otevřená škola od září a tím, že jsme se tam představovali, tak spousta rodičů se ptala, co to jako znamená ten AP. A teď chodí a říkají, že jsou rádi, že na té škole jsme. Takže i pro tu veřejnost je to najednou čitelnější, co to vlastně ten AP je. A že to je potřeba.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají

páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj

Ideální vize

Metodik pro učitele – systémově

2*Ž II/7: A jinak, co já bych strašně uvítala, tak jako vzdělání učitelek. Já teda ted' mluvím o MŠ, že ty učitelky vůbec nevědí. Já pořád jsem jakoby nad nimi. A mám být pod nimi. Já potřebuji jejich pomoc, jejich vedení. Ony nejsou schopny a nevím, jestli to dostatečně pomůže tomu, jet na nějaký seminář. Asi ne. Ž/3: Já bych se přiklonila k tomu názoru, ale že by učitelka nemusela studovat všechno, ale aspoň ten problém, tu diagnózu, toho dítěte, které má ve třídě.

2*Ž I: To jsem někde i uváděla. Aspoň takhle, aby ona věděla, v čem ten problém je.

MOSII: A frekvence těch setkání[metodik s asistenty a učiteli], tam padla, jak často by se měli tito lidé scházet. Tak, jaký je Váš názor? Kolikrát by se měli scházet ty metodické skupiny? 2*Ž II/17: Jednou čtvrtletně by se mi to líbilo. 2*Ž II/7: Taky souhlasím, ano. MOSII: Oni tak jako říkali, že by optimální bylo aspoň tak 2x do roka. 2*Ž II/7: Ne, to je málo si myslím.

2*Ž II/3: Já se taky přikládám, že 1x čtvrtletně. Určitě. Protože za tu dobu se objeví problémy, které se nějakým způsobem už vytrídí a pak je možné o tom diskutovat. Ale 1x za půl roku, mi už připadne dlouhá doba.

2*Ž I/6: Mně ted' tak blesklo v hlavě vlastně, že třeba kdyby ta naše paní učitelka, nebo já jsem ji možná vylíčila až v černých barvách, ona není špatná, ona je jako dobrá, ale. A kdyby třeba i ona se mohla sejít s tím metodikem, aby jí ten metodik vysvětlil, o co vlastně v tom projektu jde. A že by to vlastně byl i velký přínos pro ni – zvládat ty krizové situace ve třídě s tím dítětem, protože pokud já ji zprostředkovaně budu říkat o tom, že mám nějaké metodiky a jestli si to nechce přečíst. Tak ona hned začne, že těch 50 stran číst nebude, proč by měla. Spíš to možná vzít nějak oklikou i přes toho učitele. ... A kdyby to třeba bylo 4x ročně, tak jak se čtvrtletně učí na školách. MOSII: Děkuji a ještě se zeptám ostatních. Ta setkání, které jste ted' navrhovala, měla jste na mysli setkání jenom těch 3 lidí nebo setkání větší skupiny? Učitelů a asistentů s tím metodikem. Ž/6: No to asi jenom v té trojici.

2*Ž I/4 2*Ž I/18: Určitě by bylo potřeba do toho více zapojit učitele,

2 IV/19: Super metodiky, mohou být sepsané tak nejlíp, jak je někdo sepíše, ale pokud ve finále pedagogové nemají žádné vedení a jsou tam 20-25 let a mají pocit, že frontální výuka je přesně to jediné, správné a že sedět a mlčet je to jediné správné, tak je to úplně k ničemu. Jaké vést jednu skupinu lidí AP a nevést souběžně s tím i pedagogy, tak ono to je, řekla bych, úplně zbytečně vynaloženo.

2 IV/11: Já si myslím, že by bylo potřeba, aby na určitý počet škol byl nějaký supervizor, nebo nějaký poradce, který bude obcházet v nějakém intervalu ty školy, podívá se na ty hodiny, poradí v případě nějakých problémů a bude i instruovat ty učitele a ty ředitele.

Protože, upřímně řečeno, já jsem taky pedagog a učím na SŠ, jsem hlavně učitelka, a když jsem se poprvé setkala s IVP, tak jsem v první chvíli vůbec nevěděla, co s tím mám dělat? Protože to bylo v mé praxi, nastoupila jsem vlastně hned po mateřské a už jsem předtím nějakou praxi měla, tak to bylo poprvé, co jsem se s tímto setkala, protože na SŠ zase tolik těch dětí tohoto charakteru nebylo. A teďka, co s tím? Jak změnit tu práci? Hlavně je ve třídě jeden a dalších 30 dětí, kteří ho sledují a proč on má jiná pravidla než ti ostatní? A jak to udělat, aby on to zase neodnesl. Mám tam tedy v jedné třídě, nejsem u něho AP, těžký dysgrafik, dyslektik, dyspraktik, co s ním? A teď on už je tak nacvičený, že on chce psát písemky. Protože on nechce být jinej, než Ti ostatní. On nechce zkoušet ústně, protože ho znervózňují ty pohledy a on koktá. Co s tím? Nikdy mi neporadí, neporadí mi ani ten ředitel, ani ti kolegové, protože všichni jedeme v podstatě na stejné linii.

2 IV/11: Něco mezi poradcem a koordinátorem, který je vlastně schopný proškolit i ty učitele. Poradit jim, říct jim, co vlastně mohou, nebo nemohou. Kde jsou nějaké limity? Protože sice je nějaké IVP, kde se dozvím, co všechno dítě nemůže, ale neřekne mi, co s tím mám dělat?

2 IV/11: Já si myslím, že by měl být poradce i školitel. Měl by být schopen udělat třeba hodinové proškolení pedagogů stylem porady, nebo tak. Vznikne problém, informovat o tom všechny, vysvětlit jim, co s tím udělat? Nám chybí informace.

2 IV/10: Reaguji na P/11: My jsme to rozebírali tohleto, i když jsme tedy ZŠ a MŠ, tuhle tu situaci několikrát. A my bychom teda uvítali, kdybychom nemuseli nikam jezdit jako pedagogové, nebo jako AP. Abychom vlastně nečerpali čas místo vyučování nebo po vyučování, ale aby někdo takový přijel za námi a byl třeba schopný za hodinu, řekněme od 4-5h, máme taky doma svoje povinnosti, svoje rodiny, ale aby nám třeba za tu hodinu byl někdo schopný odpovědět na naše otázky, nebo nám poradit.

2 IV/19: Čistě teoreticky by tam byl člověk, který by tam byl v tuto chvíli dosazený právě proto, aby takhle spolupracoval, běhal po školách a radil atd. Proto jsme se tady tak o tom bavili. Tak by to bylo super. Ale my přece potřebujeme někoho minimálně na kroji, kdo by křičel, tady je málo peněz, tady je potřeba na supervize, tady je potřeba tady toto, tady je potřeba ... Ten člověk, bavili jsme se o tom s naší KM, to SPC na to vlastně nemá žádnou páku.

2 IV/10: U nás se cosi taky změnilo. Mám pocit, že víc naslouchají, protože nevím teda, jestli KM je taková pevnější v tom odhodlání s těmi AP. My se známe už dlouho a bylo to teda, já jsem začínala u dítěte, které mělo Aspergerův syndrom a tamta situace v té škole byla, že jo, ti učitelé, hodně těžká, takže se i to vedení snažilo ty učitele poučit teda díky paní KM, jak fungovat, jak to dělat. Došlo ke změně pí. Učitelky, takže se to nějak vylepšilo. Bylo to lepší, ti učitelé pak začali trochu víc si všimnout a poslouchat a vnímat, co vlastně to dítě potřebuje. Ale pořád mám pocit, jako že to je, já nevím, jestli málo, ti učitelé mají pocit, že tam jsou od toho, aby učili a až tak úplně moc o sociálně znevýhodněné a jinak zdravotně postižené nezajímali. Spíš se snažím, aby na ty děti pohlíželi trochu empatičtěji a trochu ty děti brali vůbec jako osobnosti. Nejen teda jako frontálně a učit. Odučit a mít klid, nic víc mě nezajímá, ale aby ty děti brali tak nějak lidsky.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny

pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/19: Reaguji na P/11. My jsme kolem těch školení už taky měly nějaké ty debaty s vedením. Kdy jsme třeba pozvali odborníci na ADHD a ona nás proškolila, ale bylo to ve finále k ničemu. Protože kantor, který si chce z toho něco vzít, tak si spoustu materiálů prostuduje sám a kantor, který se nechce změnit, tak mu to může vykládat 10 lidí a on si to své prostě stejně jede dál. Prostě, když teď tlačím na to, aby sem zase někdo přijel, aby ty lidi proškolil, tak mi řeknou, že ve finále jsou to opravdu zbytečně utracené peníze, protože s těmi lidmi stejně nikdo nehne. A jestli se teda mohu vyjádřit k tomu, co by tam rozhodně mělo být. Tak já už jsem to vzpomínala na té 1. ohniskové metodě, měla by být celková změna školského systému. Probrat někdo osnovy, co se učí, protože jsou tady v tuto chvíli jiné děti, než tady byly děti před 10ti lety, 15ti, 20ti lety. Ale my se pořád učíme to stejné. Já třeba, když sedím v přírodopise, pořád se tam bere všechno stejné, pořád jsou tam stejné obrázky, pořád se to děti učí stejným způsobem. Ty děti jsou dneska úplně někde jinde. Hodně se zajímám o neurovědu. Jsou tam výzkumy, že děti, které dneska pořád sedí hodinu u PC, souběžně s tím jim někdo pořád píše SMSky, krom toho, že vypracovávají nějakou seminární práci, tak jim někde na pozadí ještě běží facebook. A ještě sledují nějaké další věci. Tak oni za hodinu mají odpracované 3 hodiny. Ten mozek opravdu funguje, jako by oni odpracovali 3 hodiny. A tudíž oni si do té školy přijdou odpočinout. Oni tam mají sociální kontakty, ale ta škola absolutně nereaguje na to, co se v té společnosti děje. Do hlavy jim valí spoustu zbytečných informací. A teď zase budu ošklivá na pedagogy, ale oni za to nemůžou, oni těm dětem svým způsobem nestačí. Oni jim už nemají co nabídnout, protože ty děti jsou někde jinde. Kantoři neumí používat tablety, oni neumí získávat informace způsobem, jakým je získávají dnešní děti. Zase byl krásný výzkum, kdy dali přečíst člověku, který nikdy nepracoval s počítačem, nějaký článek v klasické knížce, zjišťovali, jaká centra v mozku se zapojují, ať je to na počítači, nebo v knížce. Zapojují se úplně jiná centra. To jsme ve finále někde, kde si to ani nedovedeme představit. V prvé řadě by to tedy chtělo, aby se někdo zamyslel, uvědomil si, že dnešní děti jsou jiné, budou nás poslouchat, budou fungovat jiným způsobem, jsou tvořivější, jsou kreativnější. Potřebují prostě jiné impulzy.

Právní poradna

2*Ž I/14: Právní poradna, i třeba možnost dejme tomu nabídka těch seminářů do vzdělávání, to už jsem řekla.

2 III/9: Jestli by byla samozřejmě možnost, ta výměna těch názorů, i AP mezi sebou, ale možnost obrátit se i na odbory. Jako třeba v těch právních záležitostech, v legislativních, že třeba mi do toho nenahlédneme a nevíme, co je správně, a vždycky si to ti ředitelé nějakým způsobem, že by bylo dobré se poradit třeba i o těchto věcech a v tom případě by bylo dobré, kdyby tam byl někdo/nějaký odbor.

Silná pozice metodika

2*Ž II/16: My akorát spolu s tou metodičkou jsme měli skupinku a můžeme říct, že jsme se shodli na tom, že by byl dobrý metodik pro asistenty pedagoga, ale aby měl postavení třeba jako má inspektor. Protože pokud to bude jiná osoba, která bude nahlížet, tak ten ředitel nebude mít k tomu respekt. Bych řekla. Aby nám to asistentům pedagoga pomohlo, i žákům, o které pečujeme, tak by měl mít metodik postavení – Ze zákona nebo ze směrnice nějaké. Protože ten ředitel si na území své školy nemusí pustit kohokoliv.

2 III/14: Hlavně o to musí mít zájem a ne, aby tam chodil jen jako do zaměstnání.

2 III/14: Ano. My sice máme psycholožku na škole, ale že by nám to nějak pomáhalo, to zase říct nemůžu. Protože nejvíc mi dalo tady to setkávání.

2 III/11: Samozřejmě, že spousta škol si nemůže dovolit psychologa, že jo. Nemá na to prostě finance. Takže to je různé, škola od školy. Takže, ale aby to bylo jednotné pro všechny ty školy. A já se zase zeptám. Kdo by to teda zastřešoval? Tohle všechno. Protože kdyby to byl teda nějaký metodik z každého města, i kdyby to bylo teda ŠPZ, které by nám teda nějakým způsobem radilo a tady T/13 říkala, že by měl nějaké semináře atd., tak by zase musel být někdo nad ním, kdo by dával ty informace a ty možnosti, aby to bylo pro všechny stejné.

Jeden asistent do jedné třídy: každá třída svého asistenta

2*Ž II/16: Asi doporučení, jeden asistent do jedné místnosti, jedné třídy bych řekla. Protože někdy mohou být spojeny 1. Dva ročníky, a aby byl v jedné třídě jeden asistent. V jednom prostoru jeden asistent.

2*Ž II/8: A stabilně. Jo? Jeden asistent na jednu třídu. Ať si na něj ta třída zvykne, ať má ty děti zmáklé, ať je vidí, jak pracují, ať vidí, ke komu se má přidat. Komu má pomáhat. A bylo by to úplně super.

2*Ž II/6: Žila jsem nějakou dobu v zahraničí. Nahlédla jsem do amerického školství a moc se mi líbil model, protože jsem chodila s českým žákem, který nemluvil anglicky, tři měsíce do výuky. Moc se mi líbil model, kdy opravdu sedí učitel, asistent, mají každý svůj stůl spojený a učitel učil taky žáky a asistent jde pomoci tomu, kdo ji potřebuje. Bylo to po celou dobu výuky. Učitel odešel, byl tam asistent. Odešel asistent, byl tam učitel. Skvělá spolupráce, moc se mi to líbilo. Výborný řešení a tak bych si to představovala tady u nás. Aby to tak prostě bylo, že v každé třídě s nástupem bude asistent a učitel.

Společné informování se

Setkávání skupin & certifikát

2*Ž II/16: Určitě tak, jak tady říkaly kolegyně, 1x čtvrtletně, s tím, že nám by hodně pomohlo, když to setkání bude, třeba i s novými dalšími asistenty, kdybychom mohli dostat osvědčení nebo něco, že jsme tady byli, že jsme si vlastně měnili názory a zkušenosti.. Protože třeba ředitel školy od nás požaduje v rámci DVP, já vím, že to není přímo DVP, ale už je to setkání, už probíráme konkrétní situace, takže já bych se tomu nebránila, 1x čtvrtletně s tím, že by mezi nás mohli přijít i další, ti noví asistenti.

MOSII: Takže spíš ta širší skupina než nějaká ta úzká. Ž/16: tak, na některých školách funguje ten metodik určitě. Jak říkaly kolegyně, obě dvě jsou přínos. Na škole řešíte konkrétní a potom tady máme to sdílení.

MOSII: A to sdílení, 1x za čtvrt roku, myslíte? By bylo optimální.

Ž/16: Tak, ono zas uvidíme časem, jestli jo, nebo ne.

2*Ž II/10: Kdyby to mohlo být zase o víkendech. Jakože takhle.

MOSII: Jo, hm.

MOSII: Tak a k těm setkání teda celé skupiny, tady jsme hovořili o setkání těch 3, nebo 4, dejme tomu na té škole. Vy jste se setkávali jako skupina. Dovedli byste to nějakým způsobem zhodnotit, jestli se to osvědčilo, nebo pokud by se to dalo řešit systémově, dali byste přednost raději tomu individuálnímu setkání než skupinovému setkání, jak jste se setkávali? Zkuste ještě toto, k tomu něco říct.

2*Ž I/18: Myslím si, že pro mě měly největší přínos ty menší skupiny. Že to bylo individuální a člověk se mohl více dostat ke slovu a mohl se víc vyjádřit.

2 III/9: Já jenom krátce. My jsme zrovna před chvílí diskutovali o tom, že bychom chtěli, aby to bývalo jako dříve, kdy se v rámci kraje setkávali AP pravidelně na setkáních. Dříve to dělala myslím nová škola a středisko integrace atd. A my tady s kolegou, nebo co si myslíme, že je z praxe dobrý, máme tedy AP na stránkách facebooku, kde je obrovské množství AP, jak pro žáky se zdravotním postižením, tak i se sociálním znevýhodněním. Takže by bylo dobré, kdyby to byla nějaká, já nevím, online, nebo právě taková, kde bychom si ty zkušenosti, anebo ty otázky hned mohli zodpovědět. Takže třeba otázka, teď tam bylo, kolik by mělo být integrovaných žáků ve třídě, jestli s tím má někdo zkušenost. Ptal se AP. A AP, kteří s tím mají zkušenost, hned psali, reagovali, nebo psali, jak se pracuje, co ví. Anebo třeba i nabídka práce. Takže si myslím, že kdyby vznikla nějaká taková stránka pro AP, která by byla zaštitěna něčím/někým, tak by to bylo docela určitě. Ty věci z praxe bychom si tam mohli hned předávat.

2 III/17: Já už jsem se k tomu chtěla vyjádřit. Mně by spíš pomohlo, než nějaká metodika, tak takové setkávání. Kde bych řekla, já mám takový problém s tímto žákem a tamhle kolegyně by mi řekla, že má stejného žáka a že to řeší tak a tak a řekla by mi to rovnou z praxe, než vyhledávání v nějakých metodikách.

2 III/13: Naprosto souhlasím. Měli jsme jak naši KM, tak i lidi, se kterými jsme se potkali, nebo jen elektronicky potkali. Naprosto všechno v pořádku. A myslím si, že není nic lepšího, než mít někoho i do budoucna. Někoho, kdo bude pro nás ten mentor, ten supervizor. Nevím, jak to nazvat, ale je to určitě super zkušenost. A pro mě, pro mladého člověka, který ty zkušenosti pořád sbírá, nemá té praxe tolik jako jiné kolegyně, které jsou mnoholeté pracovnice pedagogické, tak je to opravdu důležitá věc.

2 III/17: Já si myslím dvě.

2 III/14: Já bych řekla, že by stačila jedna, protože když se do toho ten odborník bude chtít kouknout, do těch obyčejných věcí, tak se dál nepodívá. Takže takhle by to bylo lepší.

2 III/11: Já si taky myslím, že by stačila jedna. Protože ten odborník, který by tam byl a fungoval by jako naše pomoc a on by nám sděloval ty informace, a my si něco navíc budeme chtít získat, tak co si navíc mezi sebou budeme říkat? Samozřejmě, když tam bude jedna a bude mít možnost toho náhledu, tak třeba získáme více informací. Než si

to pak říkat mezi sebou a pak ještě extra to konzultovat s ním a pak si to znovu předávat, to mi přijde jako zbytečný.

2 III/T: Já si myslím, že tohle je věc technického zabezpečení, protože ve vyhledávači není problém si zadat určité téma a najít si v té diskuzi to téma jako. Ale stejně se chci přidat k tomu, že na jednu stranu určitě diskusní portál nebo nějakou podporu, a na druhou stranu úplně souhlasím s tím, co říkala T/9. Fyzické pravidelné setkávání s metodiky. Nehledě na to, že i pro mě ta návaznost těch setkávání se stejnýma lidma, kdy už je nějaká důvěra v té skupině a myslím si, že to dělá úplně nejvíc. Jsme všichni ze stejného oboru, všichni ze stejného kraje, máme, myslím si, hodně podobných zkušeností a to byl pro mě úplně největší přínos z celého toho metodického vedení. Protože tam byla zpětná vazba, vzájemně jsme si podávali informace, komunikovali jsme vlastně i elektronicky apod. Tak, to si myslím, že je hodně, no.

2 IV/6: Takže já si myslím, že to setkávání určitě smysl má, protože lidi, co dělají to samé jako já, mají třeba jiný pohled a jiné zkušenosti. Vidí to jiným pohledem než člověk, který to zná jen teoreticky. Takže si myslím, že to určitě smysl má.

2 IV/4: Já mám stejný názor, že ty osobní setkání jsou určitě přínosnější, protože ty lidi mají určitý nadhled, mají odstup, nejsou v tom přímo na té škole. Takže ta fyzická setkání určitě a ten portál jsem moc nevyužívala, protože jsem měla téměř pořád problém s připojením. Už jsem si vyžádala nové, připojovala jsem se přes 3 vyhledávače, tak přesto byl vždy nějaký problém, že nejde připojit, že neexistuje heslo a pořád něco. Tak s tím byl problém a ještě bych reagovala, jak tady P/11 říkala na ta setkání ti pedagogové, ředitel a AP. Tak, já bych teda do toho, pokud by to šlo, protože my máme výbornou spolupráci s pedagogy, tak i s panem ředitelem. Ale trochu narážíme na problém, že se začleňují děti a myslím, že problém jsou ostatní rodiče. Rodiče říkají, proč s naším dítětem ve třídě má být začleněné nějaké dítě, které má problém. Vždyť je to zdržuje. Takže ještě tahleta rovina další...

WEB

2*Ž I/14: Jako moje taková osobní představa, protože docela ráda pracuji s internetem, když potřebuji nějakou informaci, tak si ji tam najdu, tak vytvořit nějaký portál pro asistenty, který by byl rozdělen na kraje. Zde by asistent mohl čerpat jednak elektronické metodiky, jednak by tam byla upoutávka nabídka práce, byla by tam možnost dovzdělávání asistentů.

2*M I/1: Ale to už existuje. Asistent pedagoga, ale Nová škola to má. Nová škola má ten portál. Je tam diskuze, nabídky práce v celé české republice. Ten portál už existuje.

2 III/9: Já jenom krátce. My jsme zrovna před chvílí diskutovali o tom, že bychom chtěli, aby to bývalo jako dříve, kdy se v rámci kraje setkávali AP pravidelně na setkáních. Dříve to dělala myslím nová škola a středisko integrace atd. A my tady s kolegou, nebo co si myslíme, že je z praxe dobrý, máme tedy AP na stránkách facebooku, kde je obrovské množství AP, jak pro žáky se zdravotním postižením, tak i se sociálním znevýhodněním. Takže by bylo dobré, kdyby to byla nějaká, já nevím, online, nebo právě takovádle to, kde bychom si ty zkušenosti, anebo ty otázky hned mohli zodpovědět. Takže třeba otázka, teď tam bylo, kolik by mělo být integrovaných žáků ve třídě, jestli s tím má někdo zkušenost.

Ptal se AP. A AP, kteří s tím mají zkušenost, hned psali, reagovali, nebo psali, jak se pracuje, co ví. Anebo třeba i nabídka práce. Takže si myslím, že kdyby vznikla nějaká taková stránka pro AP, která by byla zaštitěna něčím/někým, tak by to bylo docela určitě. Ty věci z praxe bychom si tam mohli hned předávat.

2 III/T: Hm, taky jsem nad tím takhle přemýšlela.

2 III/11: Budu reagovat na T/9. Já jsem chtěl jenom říct, že to co tady říká kolegyně, znamená, že by to bylo něco jako diskusní portál nyní pro nás. Takže by to bylo jako obšáhlejší pro všechny AP, kde bychom si mohli vyměňovat zkušenosti, případně názory a připomínky atd. A třeba si i vyměňovat, jestli máme sjednocené náplně práce, protože si myslím, že tohle to je velký problém u spousty z nás. Třeba já jsem správce skupiny na tom facebooku, tak dost často to tam čtu, že každý AP to má dané v té škole úplně jinak, jo? Že ten ředitel tu náplň tomu AP upraví tak, jak on potřebuje. Tak, aby tam byli nějaké jednotné věci, aby opravdu se ti AP nezneužívali k tomu, k čemu by neměli – suplování atd.

2 III/11: Já k tomu ještě něco řeknu, jinak to určitě zapomenu. Určitě souhlasím s T/15. Protože to, co si tady říkáme, tak ten cíl je stejný. Tady akorát řešíme technické záležitosti. To už potom bude asi na tom mentorovi, nebo na tom, kdo vůbec bude ten mentor, kdo to bude dělat, kdo to bude zaštitovat, to už je na nich, jakým způsobem to udělají, a ještě bych řekl k tomu, že třeba tím, že máme ten facebookový portál, tak i tím, že já jsem AP nejen pro zdravotně, ale především pro sociálně znevýhodněné děti. Tak, pro mě je třeba zajímavé, když si pročítám a prohrabuju se těma příspěvky a čtu tam různé názory. Pro mě je to zajímavé, protože už to mě obohacuje. Já s tou T/9 určitě souhlasím. Ale zároveň souhlasím i s tou T/15, že třeba říká, že třeba jenom pro autisty, protože to by bylo širokospektrální a všichni by tam řešili to své, tak by to bylo hrozné. Trvalo by to třeba i hodinu dvě. Takže ten cíl je stejný, akorát teď tady řešíme to technické zabezpečení toho, jak by to mělo vypadat. Jak by to mělo být zabezpečeno.

2 III/T: Já si myslím, že tohle je věc technického zabezpečení, protože ve vyhledávači není problém si zadat určité téma a najít si v té diskuzi to téma jako. Ale stejně se chci přidat k tomu, že na jednu stranu určitě diskusní portál nebo nějakou podporu, a na druhou stranu úplně souhlasím s tím, co říkala T/9. Fyzické pravidelné setkávání s metodiky. Nehledě na to, že i pro mě ta návaznost těch setkávání se stejnými lidma, kdy už je nějaká důvěra v té skupině a myslím si, že to dělá úplně nejvíc. Jsme všichni ze stejného oboru, všichni ze stejného kraje, máme, myslím si, hodně podobných zkušeností a to byl pro mě úplně největší přínos z celého toho metodického vedení. Protože tam byla zpětná vazba, vzájemně jsme si podávali informace, komunikovali jsme vlastně i elektronicky apod. Tak, to si myslím, že je hodně, no.

2 III/15: Já mám jenom takovou maličkost, jenom co se týče toho online na PC. Tak bych byla pro, aby to nebylo jenom z tady, ale myslím si, že by to bylo vhodné, aby to bylo pro všechny, i z té Moravy, aby to bylo propojené, všichni jako.

2 IV/6: No, určitě. Ten portál, za mě, mi moc neříká. To si myslím, že já osobně bych jej moc nevyužívala, ale takhle ten přímý kontakt určitě.

2 IV/4: Anebo emaily jsme využívali, když už teda. Takže emaily. Nebo zvednout telefon a zavolat.

Materiály na CD

2*Ž II/16: Materiály určitě byly přínosné. Akorát bychom chtěli poprosit, zda by to potom mohlo být na CD nebo tak, abychom se k tomu nějak dostali. Protože nevíme, zda ty metodiky budou nějak zveřejněny. Takže o to bychom chtěli v rámci tohoto projektu nějak poprosit, aby všichni účastníci dostali z toho na nějakém CD, to stačí. Všechny metodiky, jestli teda mohu poprosit. MOSII: Já myslím, že by měly být na tom portále. Myslím si, že by tam měly být zavěšeny alespoň v té elektrické podobě. Ony částečně se budou i tisknout. Ž/16: Ne, tak aby to ta škola měla k dispozici. My nevíme, jaký žák na tu školu přijde. MOSII: Jasně, všechny vlastně potřebujete. Ano. Stejně jako všechny katalogy byste vlastně potřebovali, no.

Příprava metodik a metodické vedení & problém specializace podpory

2*Ž II/18: Já bych určitě přivítala větší metodické vedení ze strany SPC a PPP, protože já mám takový pocit, že tam se mi toho nedostává teda vůbec.

2*Ž II/3: Já si myslím, že to je velice důležité, protože všechny poznatky se rozvíjí, jsou nové. A je to potřeba se s tím seznámit. Takže v rámci roku, seznámit se s novými poznatky, tzn. nějakou širší skupinu a potom individuálně na to konkrétní dítě. Takhle bych to viděla já jako nějaký progresivní do budoucna, protože jsem letitá.

2*MOSII: Institucionálně by to teda měl dělat kdo? Tady toto vedení. To SPC nebo nějaký jiný orgán institucionální. 2*Ž II/3: Já myslím, že jako víc odborníků, jako. To SPC. MOSII: Jako, aby toho víc bylo. Ž/3: Ano. Větší odborník než SPC. MOSII: Větší teda, být zaměřený na tu danou problematiku. Ž/3: Ano, odborně na konkrétní, třeba jako psychiatr. Až tak, protože spousta dětí třeba bere léky a ti jsou v péči psychiatrů. Takže, myslím si, že na vyšší úrovni, než je to SPC. MOSII: Hm, jo. Ž: Souhlasím taky. MOSII: Souhlasíte, jo?

Č I/14: Já se opět omlouvám, já jsem moc řečná. Já bych potřebovala rozšíření těch metodik, protože tady máme určité metodiky, ale já mám postižení, které ty metodiky nezahrnují. Já bych se přimlouvala asi na to a navíc ty naši asistenti v naší škole taky mají zájem o tu práci a taky rozšířit to i na tady ty a například na ložiskové poškození mozku.

2 III/15: Já si myslím, že těch dotazů bude takové množství, že ten mentor, který by nám vlastně pomáhal, tak nevím, ale myslím si, že by musel 24h denně pracovat, aby se tím pročetl. A takové ty praktické věci, které si říkáme mezi sebou, si myslím, že by bylo sice fajn, kdyby on jako odborník si to zkontroloval a řekl by, jo, fajn. Ale myslím si opravdu, že každé to dítě, jak je specifické, tak je to hrozně moc individuální. Každé to dítě je prostě jiné a jinak se na něj musí působit. Takže, mně by se líbila určitě poradna, kterou by měl na starost mentor, kam bych se mohla obracet s takovými těmi odbornými věcmi, se kterými bych si nevěděla rady. A pak by se mi líbila, jak setkání, tak i nějaká diskuze online na PC. A nebyl by problém, jak říkala T/9 dohromady všechno. Mně by se líbilo naopak, kdybych měla já třeba výstup, pak přímo aby byla diskuze jenom pro autisty. Já si myslím, že těch otázek je opravdu strašně moc a kdybych se měla probírat, všemi možnými diskuzemi a otázkami, od mentálně postižených přes tělesně postižené, sociálně znevýhodněné atd., takže než bych se dočetla svoje, tak to nejde. Takže mně by se líbilo, aby každé to postižení bylo zvlášť, abych si rovnou mohla otevřít svůj problém a v tom se pohybovat.

2 III/15: To určitě, určitě. Abych si opravdu věděla rady, dostala se ke svým informacím.
2 III/11: Já k tomu ještě něco řeknu, jinak to určitě zapomenu. Určitě souhlasím s T/15. Protože to, co si tady říkáme, tak ten cíl je stejný. Tady akorát řešíme technické záležitosti. To už potom bude asi na tom mentorovi, nebo na tom, kdo vůbec bude ten mentor, kdo to bude dělat, kdo to bude zaštitovat, to už je na nich, jakým způsobem to udělají, a ještě bych řekl k tomu, že třeba tím, že máme ten facebookový portál, tak i tím, že já jsem AP nejen pro zdravotně, ale především pro sociálně znevýhodněné děti. Tak, pro mě je třeba zajímavé, když si pročítám a prohrabuju se těma příspěvky a čtu tam různé názory. Pro mě je to zajímavé, protože už to mě obohacuje. Já s tou T/9 určitě souhlasím. Ale zároveň souhlasím i s tou T/15, že třeba říká, že třeba jenom pro autisty, protože to by bylo širokospektrální a všichni by tam řešili to své, tak by to bylo hrozné. Trvalo by to třeba i hodinu dvě. Takže ten cíl je stejný, akorát teď tady řešíme to technické zabezpečení toho, jak by to mělo vypadat. Jak by to mělo být zabezpečeno.

2 III/9: Že většinou teda vždy diskutujeme jen o tom ústeckém kraji a většinou k tomu, co probíhalo jinde, jsme moc přístup neměli.

2 III/9: My jsme i právě psali, že bychom chtěli nějaké poradenské pracoviště. Že by nám to pomohlo. I jsme to v té evaluaci hodně psali, že bychom si přáli mít nějakého takového kompetentního člověka z poradenského pracoviště.

2 IV/P: Asi by se mělo začít od ředitelů škol. Ti by měli být metodicky vedení jako první, asi.

2 IV/6: Takže já si myslím, že to setkávání určitě smysl má, protože lidi, co dělají to samé jako já, mají třeba jiný pohled a jiné zkušenosti. Vidí to jiným pohledem než člověk, který to zná jen teoreticky. Takže si myslím, že to určitě smysl má.

2 IV/11: Něco mezi poradcem a koordinátorem, který je vlastně schopný proškolit i ty učitele. Poradit jim, říct jim, co vlastně mohou, nebo nemohou. Kde jsou nějaké limity? Protože sice je nějaké IVP, kde se dozvím, co všechno dítě nemůže, ale neřekne mi, co s tím mám dělat?

2 IV/11: Já si myslím, že by měl být poradce i školitel. Měl by být schopen udělat třeba hodinové proškolení pedagogů stylem porady, nebo tak. Vznikne problém, informovat o tom všechny, vysvětlit jim, co s tím udělat? Nám chybí informace.

2 IV/19: Čistě teoreticky by tam byl člověk, který by tam byl v tuto chvíli dosazený právě proto, aby takhle spolupracoval, běhal po školách a radil atd. Proto jsme se tady tak o tom bavili. Tak by to bylo super. Ale my přece potřebujeme někoho minimálně na kroji, kdo by křičel, tady je málo peněz, tady je potřeba na supervize, tady je potřeba tady toto, tady je potřeba ... Ten člověk, bavili jsme se o tom s naší KM, to SPC na to vlastně nemá žádnou páku.

2 IV/7: Já si myslím, že na kraji je málo. Já si myslím, že by to chtělo minimálně..

2 IV/7: To ne. A když už teda na okresy, tak třeba sdruženě. Jako třeba města, kterou jsou blízko lokálně..

2 IV/19: Na kraji by seděl jeden, který by zastřešoval pod sebou těch koordinátorů víc. Ti koordinátoři by vlastně chodili k němu a on by ty problémy, nebo to, co je potřeba, delegoval výš. Takže bych viděla jednoho koordinátora pro zdravotně, jednoho pro sociálně znevýhodněné, tak bych měla...

2 IV/19: Ne, ne. Pod tím, co by seděl na tom kraji. Na tom regionu prostě. Já nevím, kde by seděli. Když se budeme bavit o středních Čechách, tak by jeden mohl sedět v Mladé Boleslavi, pak tam, tam, tam... Nicméně ten z Mladé Boleslavi, pokud by byl pro sociálně znevýhodněné, by se mohl zvednout a jet na druhou stranu středních Čech. Otázka je, kdybychom spočítali, kolik je škol, kolik je obyvatel, tak by klidně mohli být i dva. Ale na kraji by seděl jeden, který by tady ty zastřešoval.

2 IV/P: Přesně tak. A já nevím, jednou za týden by se prostě sešli, v Praze nebo kdekoliv, že by tomu na kraji řekli, takhle vypadá situace. Ten nahoře by měl přehled o tom, co se děje v celém kraji a šel by teda volat o pomoc dál, výš.

2 IV/7: Možná by to chtělo po těch okresech proto, aby měli dostatek času a aby to stíhali. Protože jsou teď zahlceni prací a nemají čas. Protože kdyby byli opravdu na těch okresech, tak by měli více času a stíhali by to.

2 IV/6: Mně se tahle myšlenka strašně líbí. Velmi mě to zaujalo, i když mě to předtím vůbec nenapadlo. S tím teda, že ten člověk, který by byl např. za celý ten Středočeský kraj, mně osobně by se líbilo, aby měl možnost, já se pořád opakuji a řeším to od začátku, to opravdu řešit, aby měl funkci inspektora nebo něco takového. Protože já konkrétně se setkávám s tím, že já už skoro nevím, co to je práce asistenta, protože já na škole provedení pracuji jako levná pracovní síla, která odsupluje všechno, co je potřeba, odvede děti na oběd, skočí do družiny a jede na sportovní akce, na které se nikomu nechce. A dělám to za těch pár peněz, které na mě byly přiděleny na nějakou konkrétní práci, se kterou já do styku nepřijdu.

2 IV/11: Ano, ano. Kde je ten šanon? Jaktože v něm nejsou založeny správné papíry, ale nějaká inkluze je v podstatě nezajímá. Ani nevědí v podstatě, o čem je řeč. Máme IVP, máme seznam IVP, když budete mít zájem, tak se na to podívejte a víc mě to nezajímá, dokud nebude problém se školou nebo s inspekcí, tak mě to nezajímá. Před inspekcí: všichni se seznamte s IVP. Najednou jsme zjistili, že jsou nějaké IVP, najednou jsme zjistili, že je nějaký seznam dětí s IVP a najednou jsme s úžasem zjistili, že v každé třídě je někdo. Takhle vypadá inkluze na SŠ taky. Nevím, jak na těch základkách, ale na těch SŠ si myslím, že to povědomí není. Absolutně není! A ty děti po té základce někam jdou. Jdou do učení, nebo jdou na SŠ, pokud jsou nadanější. Dneska je méně dětí na těch SŠ, takže se jich, těchto dětí, dostává stále víc a víc na ty SŠ. A nikdo to neřeší! Nic se s tím nedělá. Já tam mám spoustu dysgrafiků, spoustu dyslektiků, no, ale jedeme pořád jeden mustr.

Semináře (workshopy)

2*Ž II/13: Chci reagovat na Vaši poslední výzvu, k čemu bychom se ještě chtěli vyjádřit. Já si myslím, že to je k tomu metodickému vedení, teď co bych chtěla. Jako do budoucna. A že bych uvítala více možností, workshopů. A je úplně jedno, jestli by byly dotované z nějakého grantu, nebo evropské unie nebo jestli bychom si je platili jako škola. Ale myslím si, že workshopů, kde se vlastně prakticky shledáváme s těmi konkrétními situacemi a zkusíme si je, jak bychom my reagovali v tu danou chvíli, je málo.

2*Ž I/6: Chci reagovat na Ž/14. Ona je ještě hodně důležitá věc, já jsem teda dostala možnost, paní ředitelka mě poslala na seminář do Ostravy „Jak nevyhořet“. A bylo by hrozně fajn, kdyby ti asistenti mohli více absolvovat takové nějaké věci

2 III//20: Já si myslím, že kromě té odborné způsobilosti, že by to měl být člověk i lidsky velmi vstřícný. A napadlo mě, co by kromě té práce s těmi AP měl mít za kompetence, že by měl mít přístup na školy a mohl by pořádat semináře, nebo něco takového, určitá školení pro vztah učitel-AP. Protože mám zkušenost, že to velmi často hapruje. Že spousta učitelů vnímá AP už jen ze zásady, že je to další člověk ve třídě a to by byl nějaký garant, který by mohl přesvědčit učitele, že ten AP je u nich potřeba.

2 III/2: Já musím říct, že se u nás nezměnilo vůbec nic. Moje podpora v nějakém projektu je ani nezajímá a vztahy učitelů s AP rozhodně nejsou dobré. Jsou tam konflikty a... Myslím si, že by bylo hlavně důležité, aby učitelé a hlavně vedení těch škol bylo nějak vyškolené, co se týče AP, co mají vůbec za kompetence atd. Aby vůbec věděli, co s těma AP mají vůbec dělat. Oni to prostě nevědí.

2 IV/11: Já si myslím, že by měl být poradce i školitel. Měl by být schopen udělat třeba hodinové proškolení pedagogů stylem porady, nebo tak. Vznikne problém, informovat o tom všechny, vysvětlit jim, co s tím udělat? Nám chybí informace.

2 IV/10: Reaguji na P/11: My jsme to rozebírali tohleto, i když jsme tedy ZŠ a MŠ, tuhle tu situaci několikrát. A my bychom teda uvítali, kdybychom nemuseli nikam jezdit jako pedagogové, nebo jako AP. Abychom vlastně nečerpali čas místo vyučování nebo po vyučování, ale aby někdo takový přijel za námi a byl třeba schopný za hodinu, řekněme od 4-5h, máme taky doma svoje povinnosti, svoje rodiny, ale aby nám třeba za tu hodinu byl někdo schopný odpovědět na naše otázky, nebo nám poradit.

2 IV/10: Já si myslím, že v nějakých intervalech. Třeba 1x za měsíc, 1x za 3 měsíce.

2 IV/10: Anebo když by byla nějaká výjimečná situace, tak třeba na telefon a třeba během týdne dvou, že by byl schopný se dostavit do školy.

2 IV/10: Tak, tady by to třeba nehořelo, tady kdyby to hořelo, tak samozřejmě i dřív.

2 IV/6: Takže já si myslím, že to setkávání určitě smysl má, protože lidi, co dělají to samé jako já, mají třeba jiný pohled a jiné zkušenosti. Vidí to jiným pohledem než člověk, který to zná jen teoreticky. Takže si myslím, že to určitě smysl má.

2 IV/6: No, určitě. Ten portál, za mě, mi moc neříká. To si myslím, že já osobně bych jej moc nevyužívala, ale takhle ten přímý kontakt určitě.

2 IV/10: Já jsem tedy byla velmi spokojená s tím setkáváním, KM byla velmi hodná a myslím si, že to všem v té skupině pomohlo. I na tom diskusním portálu jsme hodně hovořili o tom, že ta osobní setkání jsou lepší a KM byla i přímo na ZŠ, když probíhaly ty návštěvy. Přišla se vlastně do té praxe podívat, do výuky, viděla i nějaké krizové scénáře. Snažila se mi poukázat na to, jaká je tam situace. Asi moc pravomocí nemá, ale myslím si, že se škola snažila s ní nějak spolupracovat nebo se snažila. Zase to ztroskotalo na tom, že ti AP nemají úvazky takové, jaké by byly potřeba k těm dětem. Nicméně, každý to vnímá jinak, že jo tu integraci. Někdo tam ty děti již z principu nechce, je to pro ně náročnější nějakým způsobem. Jinde je to o empatii, ne každý, jak tady bylo řečeno, učitelé jsou vyhořelí, taky by se potřebovali někde dál vzdělávat. Je to prostě člověk od člověka. Nejde to paušalizovat, jestli AP atd. Já si myslím, že by to mohlo třeba probíhat někde v SPC, to by bylo podle mě úplně ideální, protože má přehled o těch žácích, o rodinách, o školách. Bylo by to určitě fajn jednou za čas, já nevím, jednou za měsíc nebo tak se setkávat, ale to by byla dobrý nějaká ta supervize, že by ti AP nebyli unavení z toho, s čím vším se

tady potýkají a slyšeli i někoho jiného, že má podobný problém a tak nějak. Já jsem teda supervizi již zažila a bylo to super. Protože jestliže chceme ty děti integrovat do těch škol a AP jsou, jak kteří, vydrží u toho/nevydrží, ale určitě by potřebovali, myslím si, všichni nějakou tu podporu a tenhle projekt nám to vlastně dal. Ukázal nám to, že se do budoucna s AP počítá a pak mají ti lidi pocit, že to je dobře, že děláme něco, co má smysl. Že tam nejsme jen jako, že tam někde budeme dítě cpát do té většinové společnosti, ale i ta většinová společnost se musí podle mě možná u toho dětského věku naučit nějak té toleranci a přijímat ty lidi s nějakým handicapem zdravotním nebo sociálním. Je to takové provázané, ale je to náročné na lidi, že jo. Práce s nimi je velmi náročná.

2 IV/11: Možná to není tak úplně k věci, je to spíše k té snaze státu o inkluzi. Já si myslím, že ta inkluze by měla začínat, ne u těch dětí a asistentů, ale první by měly být proškoleny pedagogické sbory a hlavně také ředitelé. Protože absolutně v některých případech nemají páru, o co se jedná a hlavně chtějí mít naprostý klid, tzn., že chtějí najít někoho, komu to hodí na krk a mají pokoj. A nic neměnit na zaběhlém režimu a hlavně neotravujte, hlavně si dělejte svoje a hlavně mi tohle podepište, zpracujte mi tuhle zprávu, tamtu zprávu, ať to můžu poslat na kraj.

2 IV/11: Ale tam chybí ty informace, tam chybí ty informace, které by byly podané. Ale hlavně tam chybí to, aby byl ředitel povinen ty učitele proškolit. On na to ty peníze nedá, takže to školení ani nepozve. Protože on do toho nic nedá, on to věnuje na něco jiného.

2 IV/19: Reaguji na P/11. My jsme kolem těch školení už taky měly nějaké ty debaty s vedením. Kdy jsme třeba pozvali odborníci na ADHD a ona nás proškolila, ale bylo to ve finále k ničemu. Protože kantor, který si chce z toho něco vzít, tak si spoustu materiálů prostuduje sám a kantor, který se nechce změnit, tak mu to může vykládat 10 lidí a on si to své prostě stejně jede dál. Prostě, když teď tlačím na to, aby sem zase někdo přijel, aby ty lidi proškolil, tak mi řeknou, že ve finále jsou to opravdu zbytečně utracené peníze, protože s těmi lidmi stejně nikdo nehne. A jestli se teda mohu vyjádřit k tomu, co by tam rozhodně mělo být. Tak já už jsem to vzpomínala na té 1. ohniskové metodě, měla by být celková změna školského systému. Probrat někdo osnovy, co se učí, protože jsou tady v tuto chvíli jiné děti, než tady byly děti před 10ti lety, 15ti, 20ti lety. Ale my se pořád učíme to stejné. Já třeba, když sedím v přírodopise, pořád se tam bere všechno stejné, pořád jsou tam stejné obrázky, pořád se to děti učí stejným způsobem. Ty děti jsou dneska úplně někde jinde. Hodně se zajímám o neurovědu. Jsou tam výzkumy, že děti, které dneska pořád sedí hodinu u PC, souběžně s tím jim někdo pořád píše SMSky, krom toho, že vypracovávají nějakou seminární práci, tak jim někde na pozadí ještě běží facebook. A ještě sledují nějaké další věci. Tak oni za hodinu mají odpracované 3 hodiny. Ten mozek opravdu funguje, jako by oni odpracovali 3 hodiny. A tudíž oni si do té školy přijdou odpočinout. Oni tam mají sociální kontakty, ale ta škola absolutně nereaguje na to, co se v té společnosti děje. Do hlavy jim valí spoustu zbytečných informací. A teď zase budu ošklivá na pedagogy, ale oni za to nemůžou, oni těm dětem svým způsobem nestačí. Oni jim už nemají co nabídnout, protože ty děti jsou někde jinde. Kantoři neumí používat tablety, oni neumí získávat informace způsobem, jakým je získávají dnešní děti. Zase byl krásný výzkum, kdy dali přečíst člověku, který nikdy nepracoval s počítačem, nějaký článek v klasické knížce, zjišťovali, jaká centra v mozku se zapojují, ať je

to na počítači, nebo v knížce. Zapojují se úplně jiná centra. To jsme ve finále někde, kde si to ani nedovedeme představit. V první řadě by to tedy chtělo, aby se někdo zamyslel, uvědomil si, že dnešní děti jsou jiné, budou nás poslouchat, budou fungovat jiným způsobem, jsou tvořivější, jsou kreativnější. Potřebují prostě jiné impulzy.

Kompetence metodika: pedagogická, speciálně pedagogická, psychosociální, zkušenost praxe

2*Ž II/18: Ale hlavně člověk z terénu, který to má opravdu, když to řeknu škaradě, nenačtený, ale který to má prostě z praxe. Který v tom terénu je, jezdí, chodí, ptá se, zjišťuje, ale opravdu v terénu. Ne prostě někdo od stolu, kdo prostě přijde a prostě super, studoval. Chápu, ano, ale tohle mi prostě chybí, že to není z toho terénu. Já si to taky dokážu přečíst v metodice, že by to takhle mělo být. Ale potřebuji to, že je to trošičku jinak.

MOSII: To zaznělo i v té skupině předcházející. Dokonce tam padlo minimum praxe, kolik let by měl mít asi ten člověk. Tak, kolik si myslíte, že by ten člověk minimálně měl mít tu praxi v tom terénu, aby mohl dávat rady ostatním? 2*Ž II/17: Víc než 15 let. MOSII: Víc než 15 let? Ž/17: 27, 20 let.

MOSII: 20 let, jo? Hm. 2*Ž II/18: Já si myslím, že když člověk třeba studuje VŠ a v rámci toho si už nějakým způsobem zkouší tu praxi, tak potom určitě ještě plus 5 let. Takže já si myslím, že aspoň takových 8-10 let.

MOSII: Jo? 2*Ž II/???: Já se přikláním. MOSII: V té předcházející skupině to bylo jeden názor 5 let a druhý názor 10 let. Takže, vlastně se střetáváte svými názory.

2*Ž II/16: Jako, protože ten člověk, který to dělal, tak mu na těch žácích, na těch dětech záleží a má k těm dětem třeba jiný vztah a chce mít dobrý cíl. Tak bych to řekla, jo? Protože ne všichni jsou schopni tu práci dělat, vykonávat. U nás bylo víc těch asistentů, ale nezvládli svou práci a odešli.

MOSI: Ano, čili vy vlastně říkáte, že nejdřív ten člověk musí projít ohněm toho, aby obstál v té práci, ale zároveň, aby mohl pomáhat, tak musí být schopen ty svoje poznatky zobecnit a vysvětlit. Čili bude potřebovat k tomu i odpovídající vzdělání. Tyhle ty dvě věci by měly proběhnout. 2*Ž II/???: Ano.

2*Ž II/18: A to je ten člověk, který by potom třeba měl jezdit, jak bylo řečeno od Ž/16 a Ž/14, a byt to gro nad tím ředitelem, který on teďka prostě bude říkat, jak by to mělo být. A ten ředitel by ho měl respektovat. A potom třeba tento člověk, že jo, já třeba se svým středním vzděláním – s maturitou prostě nemůžu přijít za panem ředitelem nebo paní ředitelkou, která se podívá a řekne, co vy mi tady tak budete vykládat. Ne! Někdo, kdo to opravdu má ten titul a navíc má tu praxi, tu zkušenost, aby to ten ředitel prostě respektoval a bral. MOSI: To byla i ta předchozí skupina.

2*Ž II/3: Tak, určitě by měl mít praxi, aby to byl terénní pracovník, který teda ty problémy zná z terénu. Jak tady zaznělo. A samozřejmě odborník. Jo a potom teda, aby mu bylo umožněno, aby do té školy vstoupil třeba kdykoliv. Když třeba řekne, já nevím, 15. Září mám přijet, ale problém je 8.9., tak přijede i toho 8.9., jo? Aby on měl možnost prostě přijet. Ne třeba domluvený termín, ale termín, který je potřeba. ... Mně by se strašně líbila kompetence krajského metodika, kdyby mohl zasahovat do takových těch domlouvání schůzek. Že někdy se stává, že je problém akutní a potřebuje se to řešit hned a z pozice

asistenta i z pozice třídního učitele zjistíte, no já to mám teď plné, tak za 2 měsíce. Za 2 měsíce nám to už moc platné nebude. Ale myslím si, že kdyby ten krajský metodik, měl vlastně tu páku a opravdu se tam rozsvítilo to červené světýlko, ten vykřičník, teď je potřeba řešit tohle, teď se musí udělat to a že by tak vlastně tmelil a byl vlastně jakoby takový rozdělovač všech těch možných SPC jako versus vedení školy, versus i kolegové, i nějaké jiné i odbornější třeba lékaři, lékařská vyšetření, třeba i kdyby, neříkám protekce, ale najít třeba bližší termín nějakého speciálního vyšetření

2*Ž II/16: Určitě by měl mít právo navrhnout odborné vyšetření, akorát tam vidím problém, že o tom vlastně rozhodují zákonní zástupci. Pokud s tím zákonný zástupce nesouhlasí, tak jsme asi krátcí. A narazili jsme tady na pracovní dobu asistentů pedagogů, takže i určitě do této oblasti by měl mít právo zasáhnout, protože se stává, že asistent pedagoga má přímou práci s žákem 6h vkuse třeba bez přestávky.

2*Ž I/5: Určitě by měl mít teda VŠ pedagogického směru plus speciální pedagogiku a podle mě by měl mít teda alespoň 5 let praxe, ale na speciální škole a opravdu projít tam všechny třídy. ... Takže si myslím, že by ten metodik teda měl mít minimálně těch 5 let praxe v té specce, na nižším stupni, na vyšším stupni, prostě projít toho co nejvíce a hlavně teda, měl by to dělat tu práci tak, že má rád děti. MOSII: Takže, asi profesní kompetence, odborné vzdělání a lidský, teda.

2*Ž I/2: Já si zase myslím právě, že by nemusel mít to vzdělání, ale musí mít hlavně tu praxi a vědět, jak s těmi dětmi pracovat. Protože to je podle mě důležitější, protože mnohdy, i když mají VŠ, tak neví, jak s nimi pracovat. Že je důležitější, aby oni věděli, jak těm lidem pomoci, poradit v té praxi, jak přesně na to ty děti reagují.

2*Ž I/6: Já bych k tomu ještě dodala, že možná by třeba bylo fajn, kdyby tenhle metodik měl nějakou formu výcviku-psychologickém. MOSII: Jo, nějaký terapeutický výcvik. Ž/6: Aby opravdu dokázal poradit v takových těch různých hraničních situacích.

2 III/14: Já bych řekla, že v závěru to stejně všechno odnáší ty děti, že se jim střídají AP jak na běžícím páse, protože díky tomu tam nikdo nevydrží déle, z toho se nedá vyžít v podstatě. Anebo jim není prodloužena smlouva, takže je tam každou chvíli někdo jiný, což si myslím, že pro autistu to zrovna není ideální, zvykat si každý rok na jiného AP nebo, nedej Bože, každý ½ rok. Protože u toho nikdo z finančních důvodů nevydrží. A když už u toho konečně vydrží a nasbírání si tu praxi, ví už, jak s tím dítětem zacházet, tak mu ani není třeba prodloužen smlouva.

2 III/19: Já bych se teda přiklonila tím, že jsme celý rok pracovali s naší metodičkou právě odsud z PPP, kam chodí ty děti, které mají nějaké problémy, dysporuchy a je to třeba i školní nezralost, tak si myslím, že to je ten člověk na pravém místě. Sem chodí ti rodiče s těmi dětmi s těmi problémy. A tady vzniká ten návrh na toho AP. Takže si myslím, že by to měl být takovýhle člověk, který se pohybuje v té problematice.

2 III/11: Souhlasím s T/19.

2 III/15: Chtěla jsem říct v podstatě to samé.

2 III//20: Já si myslím, že kromě té odborné způsobilosti, že by to měl být člověk i lidsky velmi vstřícný. A napadlo mě, co by kromě té práce s těmi AP měl mít za kompetence, že by měl mít přístup na školy a mohl by pořádat semináře, nebo něco takového, určitá školení pro vztah učitel-AP. Protože mám zkušenost, že to velmi často hapruje. Že spousta

učitelů vnímá AP už jen ze zásady, že je to další člověk ve třídě a to by byl nějaký garant, který by mohl přesvědčit učitele, že ten AP je u nich potřeba.

2 III/12: Já zase musím říct, že jsme měli psychologa jednu dobu a to bylo úžasný, protože s problémovými dětmi pracoval, poradil, jak učitelům, tak nám AP. Ty emoce na obou stranách nás naučil. Tak, to musím říct, že to bylo velmi dobré. Byl také velkou autoritou pro ty děti. Což bylo také hodně dobrý, když šli k němu do kanceláře, tak to bylo už o něčem jiném. Takže mohu říct, že tohle byla taková cesta.

2 III/T: Musí to chtít dělat a musí to mít rád.

Být přítomen na škole („jezdit“)

2*Ž II/7: Mně se moc líbí, co říkala tady ta Ž/18, že by měli na ty školy jezdit. Protože to dítě, když jede do toho SPC, tak ono se chová úplně jinak. Že on si tam sedne s někým, povídá si, nezlobí, reaguje pouze na to, co po něm chce. A když potom přijde do školy, kdyby tam ten pracovník přišel a podíval se, jak se vlastně chová s těmi dětmi, jak je. Jak se mu nechce, tak je to úplně něco jiného. Ž/14: A když si pak přečtete, co z toho SPC přijde, že. Tak se nestačíme divit, nikdo.

Ž: Přesně tak.

2*Ž II/3: ... Jo a potom teda, aby mu bylo umožněno, aby do té školy vstoupil třeba kdykoliv. Když třeba řekne, já nevím, 15. Zářím mám přijet, ale problém je 8.9., tak přijede i toho 8.9., jo? Aby on měl možnost prostě přijet. Ne třeba domluvený termín, ale termín, který je potřeba

2 IV/10: Reaguji na P/11: My jsme to rozebírali tohleto, i když jsme tedy ZŠ a MŠ, tuhle tu situaci několikrát. A my bychom teda uvítali, kdybychom nemuseli nikam jezdit jako pedagogové, nebo jako AP. Abychom vlastně nečerpali čas místo vyučování nebo po vyučování, ale aby někdo takový přijel za námi a byl třeba schopný za hodinu, řekněme od 4-5h, máme taky doma svoje povinnosti, svoje rodiny, ale aby nám třeba za tu hodinu byl někdo schopný odpovědět na naše otázky, nebo nám poradit.

2 IV/10: Já si myslím, že v nějakých intervalech. Třeba 1x za měsíc, 1x za 3 měsíce.

2 IV/10: Anebo když by byla nějaká výjimečná situace, tak třeba na telefon a třeba během týdne dvou, že by byl schopný se dostavit do školy.

2 IV/10: Tak, tady by to třeba nehořelo, tady kdyby to hořelo, tak samozřejmě i dřív.

2 IV/6: No, určitě. Ten portál, za mě, mi moc neříká. To si myslím, že já osobně bych jej moc nevyužívala, ale takhle ten přímý kontakt určitě.

Co se na škole změnilo po metodickém vedení

2*Ž II/6: Já bych řekla, že tomu paní ředitelka absolutně nebyla nakloněna. Že jsme se dozvěděli víc informací než...MOSII: Než by ona chtěla. 2*Ž II/14: Myslím si, že lituje toho dne, kdy nás tam všechny 3 přihlásila.

2*M I/1: Všichni si mysleli, že jsem učitel, pedagog, ale teď zjistili, že jsem jen asistent. Jsou z toho nadšeni, že asistent dělá takovou práci jako učitel. Byli nadšeni, že já to zvládám, že mě ty děti milují, že jo.

2*Ž I/14: Paní ředitelka byla vstřícná a byla ráda, že jsem se zúčastnila toho projektu. V září u nás ve škole nastoupilo hodně nových asistentů, protože jsme teď měli takový

boom, přibyla nějaká třída, takže jsem jim vlastně poskytla odkazy i na ty metodiky. Ona byla ráda, je vždycky ráda, když se někdo vzdělává. A má ráda, když s tím prostě přijde někdo sám, protože přece jenom ty postižení, co u nás jsou, mám pocit, že ty děti chodí s čím dál tím těžším.

2*Ž I/18: Já jsem se hodně změnila díky tomu projektu a dalšímu vzdělávání. A myslím si, že teď přistupují k mé práci jinak. Myslím si, že má práce je teď jiná, lepší. MOSI: A vy jste měla, jak moc velkou zkušenost předtím? Ž/18: Malou. MOSI: Malou, jo. Čili tím, o to víc, se tohle to promítlo do. Ž/18: Hm, jo.

2*Ž I/6: Já bych souhlasila s Ž/18 v tom, že cítím, že to taky mě změnilo, ten projekt, protože díky těm metodikám a tomu metodickému vedení, možností setkávání s asistenty pedagoga, prostě chatování tohoto všeho.

2 III/8: Já nevím, jestli je to zrovna metodickým vedením, tak jak tady všichni říkali, že mají pocit, že jich je čím dál tím méně těch AP, nebo že jim vedení bere úvazky atd. Tak, u nás loni byly 2 AP, v současné době je nás tam 5 a od září má přijít 1 nebo 2 AP. Tak, nevím, jestli to je tím vedením, které je tak šikovné, úžasné, já si nemůžu vůbec stěžovat na vztahy mezi učiteli a AP. Nevím, prostě. Ale myslím si, že je to i díky tomuto projektu.

2 III/14: U nás se ve škole stalo, že byly školy v přírodě, že odjížděli nějakí žáci, nějaké třídy se zdrcávaly k sobě. A zaskakovala u nás, shodou okolností, i paní ředitelka, která měla na starosti ty 2 zdrcnuté půlky a po tom týdnu, co jsme s ní vlastně spolupracovali, tak tohle to změnilo trochu. Ona měla jakoby dobrý přístup k AP a teď ho má ještě trochu lepší a nebrání se dávat AP k dalším dětem, pokud to krajem projde. Protože se jí ta práce náramně líbila, zjistila, že mít někoho, kdo se okamžitě zvedne, aniž by musela něco říct, to co jí teď napadlo a on už to jde dělat, protože je tak zvyklý v té výuce tak pracovat, tak se jí to strašně líbilo. Nám osobně neřekla nic, ale doneslo se mi z různých zdrojů, co se rozneslo po učitelích, na poradách atd., že si tu práci strašně pochvalovala. Takže si myslím, že to tam půjde k lepšímu.

2 III/3: Já bych se k tomu přidala. Když nad tím tak přemýšlím, tak z hlediska toho, že pan ředitel vidí, že přináším do školy nové informace, tak většinou o tom spolu mluvíme, předávám většinou ty informace dál, tak mi přišlo, že se vlastně navýšili kompetence AP, jak ve vnímání učitelů, tak i ve vnímání vedení. I přesto, že jsme předtím měli bezvadné vztahy, tak jsem teď trošičku postavená na vyšší pozici. Nejsm už jenom ten AP ve třídě, jsem někdo, kdo vyjede, přiveze informace a předá je dál.

2 III/3: Je to i můj pocit, ale i ta zpětná vazba, protože když se potom o tom bavíme, tak oni tím, že tam vidí, že tam nejsem, tak se ptají, kde jsi byla, co ses dozvěděla, jo? Takže si myslím, že tam hodně je ten přínos a protože tam jsem pro sociálně znevýhodněné a učitelé nemají zas až tak velké povědomí, tak si myslím, že v tomhleto moje postavení narostlo na té škole.

2 III/19: Takže, já reaguji na kolegyni, protože já ten pocit mám taky. Tím, že naše paní ředitelka za AP boxuje. Opravdu boxuje, protože ta přijde dveřma na kraj a oni ji vyhodí, tak se vrátí oknem. Takže, už jí říkají: „Bacha buldozer!“ my máme přizpůsobenou školu vozíčkářům a postiženým dětem, bezbariérová škola, takže ti rodiče nám ty děti vozí a tím, že těch AP je tam dost a myslím si, že jsou spokojené, jak děti, tak rodiče, jsou tam úžasné vztahy mezi AP a učiteli. Takže ředitelka takhle za nás boxuje a tím, že jich v září

přišlo asi 7 těch AP, tak, kdyby měla paní ředitelka s každým AP řešit nějaké věci, tak tím, že jsem tam služebně nejstarší, takže jsem dostala jakousi pomocnou funkci. Říká, že jí je to jedno a abych to řešila já kdyžtak. Takže tohle tam jakoby funguje, nicméně, zase bych nemohla dělat práci AP tým, že na mě všechno hází a já se musím rozmístit dál mezi ty AP, tak nemám čas na to své dítě, ke kterému jsem určena. Takže trochu s jazykem na vestě, ale zase víte zase, že máte vedení školy, které za Vámi stojí a opravdu boxuje a tím, že za vás boxuje, tak je velmi neoblíbená na kraji, tak je to velmi hezký pocit, no. 2 III/2: Já musím říct, že se u nás nezměnilo vůbec nic. Moje podpora v nějakém projektu je ani nezajímá a vztahy učitelů s AP rozhodně nejsou dobré. Jsou tam konflikty a... Myslím si, že by bylo hlavně důležité, aby učitelé a hlavně vedení těch škol bylo nějak vyškolené, co se týče AP, co mají vůbec za kompetence atd. Aby vůbec věděli, co s těma AP mají vůbec dělat. Oni to prostě nevědí.

2 III/11: Perfektně řečeno. Poslední věta, práci s AP už by se měli učit studenti. Jakým způsobem pracovat s tím AP, protože ti učitelé to samozřejmě získávají praxí. Když jsem začínal před 12ti lety, přišel jsem na ZŠ, byla tam učitelka, která měla před důchodem, tak ta byla úplně vyřízená, že měla dospělou osobu ve třídě a nevěděla, jakým způsobem se mnou pracovat. A jakým způsobem mě zapojit. To bylo hrozné, když si na to dneska vzpomenu. A musí na to ten učitel prostě přijít praxí. Jinak za naší školu, co se změnilo, tak já bych chtěl jenom říct, že třeba devítka, kolegyně mě určitě bude doplňovat ještě, jsme ze stejné školy, to funguje opravdu bezvadně. Vztahy učitelů a AP jsou na výborné úrovni, myslím si, že mohu mluvit i za učitele, kteří by jednohlasně řekli, že si už nedokážou práci bez AP představit. AP je u nás na škole nyní cca 12, bývaly časy, kdy nás bylo i víc, třeba i 19. Paní ředitelka si ty peníze opravdu vydupat umí. Já můžu říct, že tím, že jsme na speciálce, tak i to naše finanční ohodnocení je trochu větší než to, co tady zaznělo. No a co se změnilo? Ty připomínky, které jsme slyšeli, co by se jako mělo dělat a co by bylo dobré dělat, tak jsme si s kolegyní vždycky řekli, že u nás už to tak nějak funguje. Máme svoje zázemí, od telefonu, přes počítače, přes svou vlastní kancelář, tiskárnu, všechno, kdy i učitelé s praxí víc jak 30 let se za námi chodí radit, jakým způsobem, co dělat, jak v terénu atd. Už to funguje i tak, že spolu ani nemusíme mluvit osobně, že nám opravdu nechají jen lístek v našem fochu, co by potřebovali, v jaké rodině, v čem mají problém, a do druhého dne je splněno, jako. Takže, takhle to funguje u nás ve škole.

2 III/18: Jsem na 1. stupni, jsem v první třídě a mám na starosti hluchého chlapečka. Pokud ten chlapeček chybí občas, tak se o mně rvou, jako. Chodí za mou učitelkou a ptají se: „Soňo, prosím Tě, půjčila bys mi Andulu, já bych ji potřebovala, budu dělat teďka nějaké pracovky, budu mít nějaké střihání. Jo.“ Takže, já prostě takhle pendluju, ale chodí také za tou mou učitelkou a ptají se. Půjčíš nám ji? Budeš ji ještě potřebovat? Jo?

2 III/12: Já bych chtěla jenom souhlasit tady s kolegou, tím, že jsme u nás ve škole všichni letití AP, tak už tam máme to svoje zázemí. Ta spolupráce je taková, že si moc nemusíme říkat a každý ví, co má jako dělat. Tak, to musím říct taky, že je to takové podobné.

2 III/11: Já bych doplnil, že u nás ještě funguje to, že tím, že jsme pokaždé v jiné třídě, tak my můžeme potom hodnotit, jak ten učitel, ne pracuje, co se týče odborné stránky a pedagogického dávání vzdělání dělat, ale jakým způsobem funguje v té skupině, jaké má hodiny atd. Tak, my můžeme porovnávat, protože to vidíme, že jo. Oni mezi sebou

ne, znají se jako kolegové, ale každý zná jen své hodiny. A opravdu vedení potom za námi chodí a třeba se i ptá, jakým způsobem to funguje tam a tam, ale ne ze strany naší, ale ze strany učitelů.

2 IV/5: Za mnou chodí a ptají se mě, co probíráme, jak by se mohli dál vzdělávat. Máme tam jednu, ta má kolem 72. Chodí za mnou a ptají se mě, myslíš, že to dělám dobře? Jako ten kluk v devítce, je to podle Vašich osnov?

2 IV/5: 72. Žáci říkají, že se o ně stará bába, ale tak to není. Ta naopak, rostě úžasná spolupráce.

2 IV/5: Teď chodí za mnou.

2 IV/8: Reaguji na to. Já zase jsem velký posun viděla v práci s tím vedením a s panem ředitelem. Tam u nás byla úplná jáma, černá díra. A teď už konečně trochu, až na to, že všechno, co má ředitel udělat, dělám všechno já, jo? Ještě pořád mu chybí pojmy-dojmy, ale už ví, že něco takového je, že je potřeba. No a popracovali jsme s těma aktualitama, tak je to 50:50. Začal trochu pracovat s tím pojmoslovím, on vůbec s tím přístupem na té SŠ. Největší problém je teda ještě s těmi učiteli odborných předmětů a odborném výcviku. Tam jsem to taky jako všude psala. Na ty jsem nedosáhla, přesto, že jsem si s nimi sedla. Ale půlka těch pedagogů to začala vnímat. Takže je to posun, ohromný jako. A hlavně, já jsem vždycky hodně brala tady z kolegyň, které vždycky měly takové příklady z těch základek, že jsem si říkala, že z té jejich energie si musím vzít příklad pro tu SŠ. A nebýt z toho tak úplně otrávená. Protože, když je tam člověk sám, tak je to špatně.

2 IV/8: Určitě.

2 IV/P: Já reaguji, že změnilo. My jsme nově otevřená škola od září a tím, že jsme se tam představovali, tak spousta rodičů se ptala, co to jako znamená ten AP. A teď chodí a říkají, že jsou rádi, že na té škole jsme. Takže i pro tu veřejnost je to najednou čitelnější, co to vlastně ten AP je. A že to je potřeba.

2 IV/10: U nás se cosi taky změnilo. Mám pocit, že víc naslouchají, protože nevím teda, jestli KM je taková pevnější v tom odhodlání s těmi AP. My se známe už dlouho a bylo to teda, já jsem začínala u dítěte, které mělo Aspergerův syndrom a tamta situace v té škole byla, že jo, ti učitelé, hodně těžká, takže se i to vedení snažilo ty učitele poučit teda díky paní KM, jak fungovat, jak to dělat. Došlo ke změně pí. Učitelky, takže se to nějak vylepšilo. Bylo to lepší, ti učitelé pak začali trochu víc si všímat a poslouchat a vnímat, co vlastně to dítě potřebuje. Ale pořád mám pocit, jako že to je, já nevím, jestli málo, ti učitelé mají pocit, že tam jsou od toho, aby učili a až tak úplně moc o sociálně znevýhodněné a jinak zdravotně postižené nezajímali. Spíš se snažím, aby na ty děti pohlíželi trochu empatičtěji a trochu ty děti brali vůbec jako osobnosti. Nejen teda jako frontálně a učit. Odučit a mít klid, nic víc mě nezajímá, ale aby ty děti brali tak nějak lidsky.

2 IV/10: Trošku jo. Možná i díky té KM, tím, že do té školy chodí, oni jí naslouchají. Trošičku ten pohled se tam mění.

2 IV/13: U nás to metodické vedení bylo kladně přijímáno i z vrchu. Kolikrát mi říkala, paní ředitelka, ověřte u vaší KM, jestli toto je správný výklad, jestli to takhle má být. Takže já mám dobré zkušenosti.

2 IV/19: Já jsem skeptická, co se týče té změny. Ale jeden bonbonek se podařil, kdy někteří z kantorů řekli, že dítě má oprávněně diagnózu, že není jenom špatně vychované. A jsem za to vděčná.

Romský asistent – zvláštní téma, nebo jde spíš o kvalitu práce člověka?

2*M I/1: Na začátku, 20. letech začali asistenti romské, že jo a to ty školy na to nebyly připraveny. Prostě to byla novinka. A já jsem tam hned od začátku. Přišel cikán do školy a měl učit. MOSI: Máte pocit, že teď je přece jenom jiná atmosféra? M/1: No ano. Na začátku to bylo spíš očima, co jako on umí. Se mě ptal, zda umím do deseti počítat. Já říkám, ještě ne, ale učím se do „nevidím“.

2*Ž I/10: Já jsem takový problém neměla. Mě opravdu přijali úplně perfektně. Neřešili, jestli jsem Rom nebo nejsem. Bylo to přínosem určitě pro romské děti, protože určitě více důvěřují romským asistentům, i když bych to neměla jako romský asistent. A je to pořád a bude to asi pořád. Že ty děti jdou spíše k rómským než k těm bílým. A myslím si, že tady je ten názor stejný.

2*Ž I/14: Tak jak říká Ž/7, že by se mělo více prosadit těch romských asistentů.

2*Ž I/1: Já s Vámi nesouhlasím. To není o romských nebo o českých asistentech.

2*Ž I/10: Máme prostě jinou mentalitu a mělo by se to někde říct.

2*Ž I/1: já s Vámi prostě nesouhlasím, i když jsem Rom. Nesouhlasím! I byli 200 Romů, na začátku asistent. Já chci, aby ten asistent byl vzdělaný. Jestli umí dát tu pomocnou ruku. Jestli jste hnědý, bílý, žlutý, to je jedno, ale ať umíte podat tu pomocnou ruku dítěti ve škole. Mentalita ve škole není. My máme školské vzdělání, tak protože jsou osnovy, co se má to dítě učit.

2*Ž I: Souhlasím s tím vzděláváním. Ale tím vzděláváním by měl projít první, i ten druhý, třetí... Ale pro naše romské děti je lepší, když je tam ten Roman asistent. A mám svou zkušenost, že fakt v praxi osvědčilo. Je nás tam víc asistentů a víc ty děti nějak inklinují k tomu Romákovi.

2*Ž I/1: Ale to záleží od člověka, ne od barvy pleti.

...

2*Ž I: Pro ty romské děti je ten romský asistent i určitý vzor. A ten romský asistent se i líp domluví třeba v těch rodinách. Protože většina těch asistentů nechodí do rodiny. Ti asistenti, kteří mají postižené děti, tak na to nemají čas. Nemůžou do té rodiny k těm Romákům, že jo. A i ta romská rodina mnohem líp přijme toho Romáka k sobě domů a víc se znají, protože si rozumí, mají stejnou mentalitu.

2*Ž I/1: To je špatně ale.

MOSII: Teď to bylo zajímavé, ale já to budu muset ukončit. Většina se přiklání ke kolegyni.

Mgr. Iveta Valentová, Ph.D., a kolektiv

**Analýza získaných zkušeností
z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Technická redakce Mgr. Petr Jančík

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

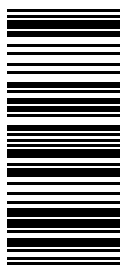
Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4759-9

Neprodejná publikace

VUP 2015/0491



ISBN 978-80-244-4759-9

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ