Asistent pedagoga a jeho význam v inkluzivním procesu

Bc. Darek Nedbal

Diplomová práce
2022

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Bc. Darek Nedbal**
Osobní číslo:	**H20090**
Studijní program:	**N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Kombinovaná**
Téma práce:	**Asistent pedagoga a jeho význam v inkluzivním procesu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, činnosti asistenta pedagoga, legislativy a odborných dokumentů vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

HAVEL, Jiří, 2014. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6395-2.
LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
PANČOCHA, Karel, 2013. Postižení jako axiologická kategorie sociální participace. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6344-0.
ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára, a kol., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk, a kol., 2019. Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-2703-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blaštíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 10. 3. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdější ch právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřn í předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není -li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není -li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou významu a role asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je členěna do tří kapitol, ve kterých se postupně věnujeme inkluzi v celospolečenském kontextu, jejím hlavním myšlenkám a principům, dále inkluzi ve školním prostředí, jejím jednotlivým komponentům a zejména pak asistentovi pedagoga jakožto neoddělitelné součásti procesu inkluzivního vzdělávání. Obsahem empirické části je výzkum, jehož cílem je porozumět významu asistentů pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. S ohledem na cíl výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup a jako metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor představuje šest asistentů pedagoga působících v základních školách ve Zlínském kraji. Součástí praktické části je rovněž analýza získaných dat, jejich vyhodnocení, následná interpretace a závěrečné shrnutí.

Klíčová slova: Inkluze, inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, inkluzivní pedagog, znevýhodněný žák.

ABSTRACT

The diploma theses covers special needs teacher´s value and role in integration process. The theses is devided into a theoretical part and practical part. The theoretical part is devided into three chapters, in which we gradually focus on integration as society-wide context, its main ideas and principles, integration in the school environment, its individual components and mainly special needs teacher as an integral part of the process of integration education. The content of the empirical part is research, which aims to understand the importance of special needs teacher in the process of intergation education. With regard to the goal of the research, a qualitative approach was chosen and a semi-structured interview as a method of data collection. The research consists of six special needs teachers working in primary schools in the Zlín Region. The practical part also includes the analysis of the obtained data, their evaluation, subsequent interpretation and final summary.

Keywords: Integration, integration education, special needs teacher, special educational needs student, support measures, integration pedagogue, disadvantaged student.

Největší chyba spočívá v tom, že lidé v dětech s postižením vidí jen nemoc a zapomínají, že v nich je kromě onemocnění i normální psychický život. Tato obrovská chyba – vidět dětskou nenormálnost pouze jako nemoc – přivedla naši teorii i praxi k velmi nebezpečným omylům. Velmi pečlivě zkoumáme zrnka defektu, ty hrudky nemoci, se kterými se setkáváme u dětí s postižením – určitý rozsah slepoty, určitý rozsah hluchoty… - a nevšímáme si metrických centů zdraví, které jsou založené v každém dětském organismu, ať už trpí jakýmkoli postižením. (Vygotskij, 1983, s. 53 in Lechta, 2010, s. 76).

Touto cestou bych chtěl poděkovat především Mgr. Lucii Blaštíkové, PhD., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, vstřícnost a čas, který mi v rámci konzultací věnovala. Velké poděkování patří rovněž mé manželce a dcerám za toleranci a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Přílepy 2022 Bc. Darek Nedbal

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **13**
1 O INKLUZI **14**
1.1 INKLUZE JAKO CELOSPOLEČENSKÁ ZMĚNA 14
1.2 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ 15
1.3 ÚROVNĚ INKLUZE 16
1.4 INKLUZE V HISTORII A ČASE 19
1.5 VÝVOJ INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE 20
1.6 INKLUZE V MEZINÁRODNÍCH DOKUMENTECH 21
1.7 LEGISLATIVA V ČR 23
2 INKLUZE V PODMÍNKÁCH ŠKOLY **26**
2.1 BUDOVÁNÍ INKLUZE VE ŠKOLE 26
2.2 BARIÉRY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 28
2.3 PEDAGOG V INKLUZIVNÍ ŠKOLE 30
2.4 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI 32
2.5 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ 35
2.6 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 36
2.7 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY 39
3 ASISTENT PEDAGOGA **43**
3.1 VZNIK PRACOVNÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA 44
3.2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY 45
3.3 SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY 46
3.4 ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA 47
3.5 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM 50
3.6 SPOLUPRÁCE AP S RODINAMI ŽÁKŮ SE SVP 54
3.7 SPOLUPRÁCE AP S PORADENSKÝMI PRACOVNÍKY 57
II PRAKTICKÁ ČÁST **61**
4 VÝZKUM **62**
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 62
4.2 CÍL VÝZKUM 63
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 63
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR 64
4.5 METODA SBĚRU DAT 65

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU 68
5.1 ROZHOVORY A JEJICH ANALÝZA 68
5.2 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ 69
5.3 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ 105
5.4 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ 109
5.5 INTERPRETACE DAT 111
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 123
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 129
SEZNAM OBRÁZKŮ 130

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání bylo v České republice započato ukotvením ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., v roce 2005. Tato proměna vzdělávacího systému se však stala nejen předmětem mnoha diskusí a obav, ale mnohdy také terčem kritiky především ze strany pedagogů, neboť přinášela školám hlavního vzdělávacího proudu nemalé potíže. Důvodem nebyla jen obecná nedůvěra v tento vzdělávací koncept, ale především nedostatky legislativního a finančního charakteru, na které při inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami narážely. Aby mohly školy pro tyto žáky zajistit potřebná podpůrná opatření, musely zvýšené finanční prostředky ušetřit na jiném místě, což samozřejmě nebyly zrovna populární kroky, a proto většina škol o takové žáky příliš nestála. Tento odmítavý postoj byl často zdůvodňován tím, že učitelé si netroufají přijmout do své třídy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bez přítomnosti asistenta pedagoga, kterého si zkrátka škola nemohla dovolit.

K výrazné změně nejen ve způsobu financování, ale i v rozsáhlejší metodické podpoře došlo při novelizaci školského zákona v roce 2016. Na základě těchto úprav má nyní každá škola nárok na plné pokrytí výdajů spojených se vzděláváním žáků se SVP, to znamená i na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, a to bez potřeby jakéhokoliv dofinancování ze strany školy. Tato změna rovněž podstatně ovlivnila vnímání asistenta pedagoga ve škole. Ten již není považován za zbytečného pracovníka, který pouze zatěžuje finanční rozpočet školy, ale s postupujícím časem a zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním jeho význam stoupá a stává se nepostradatelným pomocníkem při vzdělávání žáků s různým hendikepem.

Asistent pedagoga vstupuje do inkluzivního vzdělávání jako jedno z podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich činnost však není spjata jen s žáky, kteří potřebují při vzdělávání určitou míru podpory, ale pole jejich působnosti je mnohem širší a týká se celého vzdělávacího procesu i veškerého dění a událostí ve škole.
Přesto, že od započetí inkluzivního vzdělávání v naší zemi uplynula řada let a mnohé prvotní problémy i nedůvěra byly částečně „rozpuštěny“ vlivem pozitivních zkušeností svědčících o inkluzi jako o správně zvolené cestě edukace dětí, považujeme za vhodné poukázat na asistenta pedagoga jakožto na významnou a neoddělitelnou součást inkluzivního vzdělávání a zároveň poodhalit aspekty, které vykonávání této profese ovlivňují.

Tématem diplomové práce je asistent pedagoga a jeho význam v inkluzivním procesu. Tuto problematiku shledáváme důležitou a zajímavou, neboť efektivní působení asistentů pedagoga ve třídě je pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klíčové. Jedním ze základních principů inkluze je vzájemná spolupráce všech účastníků tohoto procesu, přičemž bezpochyby nejúžeji je činnost asistentů pedagoga provázána s učiteli, rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenskými pracovníky. Kvalitní a fungující spolupráce mezi těmito aktéry je právem považována za jeden z pilířů inkluzivní pedagogiky a je základním předpokladem pro vytvoření podnětného a efektivního prostředí umožňujícího úspěšné naplnění vzdělávacích cílů.

Diplomová práce je složena z části teoretické, která je rozděleně do tří kapitol, a části praktické, jejímž obsahem je výzkum. Za účelem širšího pochopení inkluze jako celospolečenské proměny se v první kapitole teoretické části věnujeme zejména jejím hlavním myšlenkám, základním principům, jednotlivým úrovním, pojetí a rovněž historickému vývoji a ukotvení v mezinárodních i národních dokumentech.

Ve druhé kapitole se zaměřujeme na inkluzi ve školním prostředí a na jednotlivé komponenty, které do inkluzivního vzdělávání vstupují. Zabýváme se zde klíčovými podmínkami i nejčastějšími překážkami při budování inkluzivního prostředí ve škole, srovnáváme segregovaný a inkluzivní typ vzdělávání, dále se zaměřujeme na inkluzivní pedagogy, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření a také poradenská pracoviště a kurikulární dokumenty.

Třetí kapitola je věnována profesi asistenta pedagoga jakožto neoddělitelné součásti inkluzivního vzdělávání. Zabýváme se zde ukotvením a pozicí této profese ve vzdělávacím systému, kvalifikačními a osobnostními předpoklady asistenta pedagoga, kompetencemi, činnostmi, rozsahem působnosti a v neposlední řadě se zaměřujeme na jeho spolupráci s jednotlivými aktéry inkluzivního procesu, kterými jsou zejména učitelé, rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenští pracovníci.

Praktickou část diplomové práce tvoří výzkum, jehož hlavním cílem je popsat roli asistentů pedagoga v podmínkách základních škol a porozumět jejich významu v procesu inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k hlavnímu výzkumnému cíli jsme stanovili několik dílčích cílů, jejichž úkolem je z pohledu asistentů pedagoga popsat jejich pozici ve školním prostředí, odhalit aspekty ovlivňující vykonávání této profese a dále popsat a zjistit, jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s pedagogy, žáky se SVP, jejich rodiči a školskými poradenskými pracovníky.

Pro náš výzkum vycházíme z předpokladu, že činnost asistentů pedagoga a jejich spolupráce s učiteli i dalšími aktéry inkluzivního vzdělávání je vystavena působení celé řady faktorů, které mohou do značné míry ovlivnit nejen průběh a úspěšnost jejich práce, ale zároveň i sebepojetí a vnímání významu této profese v procesu inkluzivního vzdělávání. Tyto názory a postoje jsou utvářeny zejména dílčími zkušenostmi z jednotlivých oblastí jejich každodenních činností a především z tohoto důvodu se ve výzkumné části této práce zaměřujeme na aspekty, které činnost asistenta pedagoga a spolupráci s jednotlivými aktéry inkluzivního procesu ovlivňují.

S ohledem na téma a cíl diplomové práce byl pro její zpracování zvolen kvalitativní přístup a jako metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor tvoří šest asistentů pedagoga, kteří působí v základních školách ve Zlínském kraji, aktuálně spolupracují s pedagogy a mají praktickou zkušenost se vzděláváním žáků se SVP trvající minimálně jeden rok. Součástí praktické části diplomové práce je dále analýza získaných dat včetně jejich interpretace a závěrečného shrnutí.

Mezi autory zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání patří například: TENNENBERGEROVÁ Monika (2016), UZLOVÁ Iva (2010), BARTOŇOVÁ Miroslava a VÍTKOVÁ Marie (2009), HÁJKOVÁ Vanda a STRNADOVÁ Iva (2010), LECHTA Viktor (2010), HAVEL Jiří (2014), PANČOCHA Karel (2013), ZILCHER Ladislav a SVOBODA Zdeněk (2019), ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ (2012), MICHALÍK Jan, BASLEROVÁ Pavlína a FELCMANOVÁ Lenka (2015), KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK (2016), MICHALÍK Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka (2015), JEŘÁBKOVÁ, Kateřina (2013).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 O INKLUZI

Inkluze je všeobecně považována za jeden z významných nástrojů evropské sociální politiky v boji proti sociální exkluzi, který umožňuje participaci znevýhodněných jedinců na společenském životě. Zvláště v posledních letech jsou tyto snahy zacíleny na ochranu osob, které jsou vlivem různých typů hendikepů diskriminovány (Mareš, 2004). Velmi zjednodušeně lze význam slova inkluze označit jako zahrnutí či začlenění do určitého celku, jenž vychází z předpokladu, že existují osoby, které vlivem znevýhodnění a omezení nemohou participovat na veřejném životě v rozsahu, jaký je běžný u ostatních jedinců (Havel, 2013). Existuje velké množství pojetí inkluze, ale nejčastěji se s tímto výrazem můžeme setkat v rovině sociální jako protipólu již zmíněné sociální exkluze, a dále v rovině vzdělávací, kdy cílem je odstranění překážek, jakékoliv diskriminace a vyrovnání šancí a příležitostí ke vzdělání pro každého bez ohledu na jeho hendikep, kulturní, rasové, sociální či jiné odlišnosti (Zilcher a Svoboda, 2019).

V této souvislosti Zilcher a Svoboda (2019, s. 38) uvádějí šest typů pojetí inkluze:

1) Inkluze, která se zaměřuje na jedince s postižením jakožto na jedince mající speciální vzdělávací potřeby.
2) Inkluze zabraňující vyčlenění dětí s poruchami chování.
3) Inkluze, která se orientuje na všechny ohrožené sociální exkluzí.
4) Inkluze jako podpora vytváření škol pro všechny.
5) Inkluze jako vzdělávání pro všechny.
6) Inkluze jako primární přístup ke společnosti a vzdělávání.

1.1 Inkluze jako celospolečenská změna

Význam inkluze nespočívá jen v jejím pedagogickém rozměru, ale je celospolečenským přínosem, neboť směřuje k rovnosti a nepřipouští jakoukoliv diskriminaci. Je třeba ji vnímat nejen jako vzdělávací koncept, ale jako prostředek k inkluzivní společnosti. (Kasíková a Strnadová, 2011). Inkluze ve své podstatě znamená ocenění každého jedince bez ohledu na jeho odlišnost a poskytnutí rovných příležitostí bez předsudků. Tato koncepce vychází z přesvědčení, že respektování lidských práv není něco, co by si měl člověk zasloužit, ale je základní společenskou hodnotou (Inkluze, online cit. 2021-11-5).

Dle Bartoňové (2014) nelze inkluzi vnímat jen v souvislosti s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je nutné chápat ji v celé její šíři, tzn. ve vztahu k jakýmkoliv

odlišnostem. Podstatou je pochopení rozdílů a jedinečnosti každého dítěte a akceptování jeho práva na vzdělávání ve standardních podmínkách. Dle Efety (2007) dáváme proinkluzivním postojem svému okolí jednoznačný signál, že všichni jsou si rovni a pokládáme je za plnohodnotné členy naší společnosti. Jedná se nejen o naplnění demokratického principu, ale zároveň o obohacení a etický růst celé společnosti. Inkluze se obecně stává celosvětovým trendem, avšak zejména proměna vzdělávacího systému má v tomto směru významný potenciál a je velmi efektivním nástrojem, jak dosáhnout vyšší společenské koheze (Zilcher a Svoboda, 2019).

1.2 Inkluze ve vzdělávání

Valenta (2015) označuje inkluzivní vzdělávání za proces, během kterého dochází v běžných školách k výrazné proměně celého systému, spočívající zejména ve vytvoření vhodných vzdělávacích podmínek a zpřístupnění všem žákům bez ohledu na jejich původ, zdravotní stav či jiný handicap. Zilcher a Svoboda (2019, s. 47) v této souvislosti hovoří o *vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.*

Základní myšlenkou inkluze je právo každého dítěte na společné vzdělávání s ostatními dětmi, které v rámci místa svého bydliště spadají pod určitou školu, přičemž důraz je kladen zvláště na termín „každé dítě“, tedy nejen dítě s nějakým hendikepem, ale také dítě mimořádně nadané (Inkluze, online cit. 2021-11.1). O společném vzdělávání jako o právním nároku všech dětí hovoří také Tanenbergerová (2016, s. 26), dle které *inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží.* K inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu směřuje většina vyspělých zemí, čímž dávají jasně najevo kritický postoj k segregovanému způsobu vzdělávání a inkluzi vnímají jako přínos pro všechny aktéry edukačního procesu. V této souvislosti se Zilcher a Svoboda ve své publikaci (2019, s. 47) zmiňují o tzv. expanzivním konceptu inkluze:

1. Přítomnost žáků s postižením v běžné škole.
2. Žáci s postižením jsou vzděláváni dle běžného kurikula a předpokládá se jejich emocionální a sociální integrace.

3. Všichni žáci prosperují a participují, nezáleží na rodinné situaci, náboženství, schopnostech atd.
4. Všichni žáci, rodiče i celá komunita mají rovnocenné úspěchy a participují na celoživotním vzdělávání v mnoha formách uvnitř i vně školy.

1.3 Úrovně inkluze

Také inkluze, stejně jako řada jiných koncepcí se určitým způsobem vyvíjí a zahrnuje určité stupně. Psycholog Peter Farell (2004) označuje úrovně inkluze jako **mainstreaming, částečná inkluze a úplná inkluze**. V případě mainstreamingu jde o snahu zachovat speciální vzdělávací systém. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí nejprve prokázat ve zvláštních a speciálních školách schopnosti, že obstojí v běžné škole, a teprve pak jsou umístěni do běžných škol. Při částečné inkluzi se škola, kterou si žák zvolí, snaží přizpůsobit jeho schopnostem za určité vzdělávací podpory. Hlavním cílem tedy není dosahování stejných výsledků s ostatními žáky, ale možnost vzdělávat se společně se svými intaktními vrstevníky.

V případě úplné inkluze platí stejné vzdělávací podmínky jakou u konceptu částečné inkluze, ale žák s jakýmkoliv stupněm znevýhodnění je bez jakýchkoliv předsudků přijímán jako plnohodnotný člen skupiny a školy. Optimální podmínky a veškeré služby i podpůrné prostředky jsou plně poskytovány v dané škole. Na rozdíl od mainstreamingu začíná každý žák s jakýmikoliv speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole a přeřazen do speciální školy je jen v případě, že běžná škola není schopná zajistit mu potřebné služby (Inkluze v praxi, online cit. 2021-11-2).

V souvislosti s různými stupni začleňováním žáků do vzdělávacího systému se zvláště v naší zemi často setkáváme s pojmy **segregace, integrace a inkluze**. Zejména v případě integrace a inkluze poměrně často dochází nejen u laické veřejnosti k ztotožňování obou výrazů. Tyto dva pojmy však nelze v žádném případě zaměňovat, neboť jde o různé koncepty začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Ve stručnosti lze říci, že v případě integrace se jedná o přizpůsobení se těchto žáků podmínkám školy, zatímco v případě inkluze je právě naopak snahou v maximální míře přizpůsobit podmínky vzdělávání schopnostem a možnostem začleňovaných žáků (Tannenbergerová, 2016). Celá řada autorů uvádí ve spojení s pojetím inkluzivního vzdělávání jistou trichotomii, podle které lze za prvé chápat integraci a inkluzi jako totožné pojmy, druhou možností je, že inkluze je jakousi lepší a dokonalejší integrací, a třetí možností je, že inkluze představuje zcela odlišný koncept vzdělávání,

jehož myšlenkou je bezpodmínečné zařazení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu s akceptací jejich specifických potřeb. (Zilcher a Svoboda, 2019). Dle Lechty (2010) je však více než zřejmé, že pouze chápání inkluze v tomto třetím pojetí je korektní, protože v prvních dvou případech jde vlastně o duplicitu integrace a do celého konceptu tato pojetí vnáší pouze zmatek.

- **Segregace**

Abychom pochopili podstatu inkluzivního procesu, je v prvé řadě nutné vysvětlit pojem segregace, neboť v celém systému představuje jakýsi výchozí bod. I když tento výraz převážně vnímáme v negativním smyslu, řada autorů o něm uvažuje poněkud odlišným způsobem, a dokonce náš segregační vzdělávací systém na konci 90. let chápe jako první stupeň inkluze. Nešlo v něm totiž o prvoplánové oddělování intaktních dětí od dětí handicapovaných, ale cílem bylo vytvoření homogenních vzdělávacích skupin v zájmu dosahování určité edukační kvality. Jednalo se zejména o snahu diferencovat žáky, kteří potřebují ke vzdělávání podobné podmínky do homogenních skupin a následně jim vytvářet potřebné vzdělávací podmínky (Lechta, 2010). Svoboda a Smolík (2010) k tomuto uvádí, že segregační způsob vzdělávání vychází z předpokladu, že nejlepších vzdělávacích výsledků je dosahováno rozdělováním žáků do homogenních skupin, které mají stejné schopnosti a vzdělávací předpoklady. *Ani tento trend na první pohled neupírá právo jedincům, těm „jiným“, se vzdělávat či svébytně existovat, avšak explicitně vymezuje jinakost pro existenci odloučenou od části lidského společenství do místa (školy) pro toho „druhého“, „jiného“.* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 103).

- **Integrace**

Také termín integrace ve vzdělání má mnoho podob, jakými na ni lze nahlížet. Někteří autoři se dokonce zmiňují o tzv. integrativní pedagogice, kterou lze vlivem takového označení vnímat jako samostatnou vědní disciplínu. Obecně však výraz integrace vyjadřuje scelení, ucelení či sjednocení. Integrační vzdělávání lze označit jako společné pro všechny, kteří jej zvládají. „*Ti, kteří se výrazně diferencují, jsou separování, nebo za mimořádných podmínek mohou být do škol integrováni, přičemž učitel se nadále specializuje na majoritní skupiny žáků.“* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 33). Integrace představuje snahu poskytnout dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami takové podmínky, aby úspěšně zvládlo školní požadavky hlavního vzdělávacího proudu. Žák se SVP se tedy vzdělává v běžné třídě stejně jako jiní žáci dle rámcového vzdělávacího programu, s cílem

maximálně se za pomoci podpůrných opatření přiblížit stejným podmínkám i výkonu intaktních žáků (srov. Zilcher a Svoboda, 2019 a Uzlová 2010). Lze tedy hovořit o určité koexistenci žáků intaktních a žáků s určitým hendikepem a o jakési segregované integraci, neboť v případě, že žák nezvládá výuku v hlavním vzdělávacím proudu a integrace nedosahuje žádaných výsledků, je možné jeho přeřazení do speciální školy. (Lechta, 2010). Dle Zichera a Svobody (2019) je koncept integrace uplatňován zejména v severských zemích. Ten umožňuje, že žáci, kteří mají určité kognitivní či sociální potíže, vlivem kterých nedosahují přiměřených výsledků v běžných školách, jsou vyčleněni, ale zároveň umožňuje jejich návrat ve chvíli, kdy jsou opět připraveni. Nedochází tak k neúměrnému přetěžování těchto žáků a zároveň to usnadňuje práci pedagogů. Je však nutno zmínit, že toto pojetí integrace je často kritizováno, neboť v tomto případě není žák bezpodmínečnou součástí dané skupiny. Farrell a Ainscow (2002) uvádějí, že *při lokalizované integraci jsou speciální třídy pouze lokalizované v prostorách běžných škol, přičemž děti s postižením se vlastně v podstatě ani nekontaktují s intaktními dětmi.* (Lechta, 2010, s. 31).

- **Inkluze**

Také pojetí inkluze je značně široké a jeho výklad, praxe i legislativní ukotvení se v různých zemích i školách liší. Například v americké praxi se můžeme setkat s označením „full inclusion“ (plná inkluze) a „pull – out model“ (vytažení). (Zilcher a Svoboda, 2019). Uzlová (2010) považuje inkluzi za nejvyšší stupeň integrace, jenž se neomezuje jen na snahu pomoci žákovi se SVP v edukačním procesu, ale zahrnuje také spolupráci rodičů, spolužáků, odborníků atd. Zilcher a Svoboda (2019, s. 45) uvádí, že inkluze se *zaměřuje na všechny žáky a mladé lidi ve školách, zaměřuje se na maximální docházku žáků, jejich participaci a na jejich maximální výsledky; inkluze a exkluze jde ruku v ruce v neustálém boji proinkluzivních tendencí a tendencemi „exkludovat“, proto je inkluze nikdy nekončící proces. Tedy inkluzivní škola je spíše ta ve stálém pohybu nežli ta, která již jednou dosáhla perfektního stavu.*

Za inkluzi považujeme úroveň, kdy všechny děti bez rozdílu, tedy děti intaktní a děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou vzdělávány společně ve spádových školách podle místa bydliště, přičemž za prioritu není pokládán výkon žáka se SVP, ale jeho účast ve vzdělávacím procesu a heterogenní složení kolektivu je považován za přínosný pro všechny žáky. (srov. Uzlová, 2010 a Hájková a Strnadová, 2010). *Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají*

rozličné individuální potřeby. (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 36). Koncepce inkluzivního vzdělávání vychází z přesvědčení, že každé dítě má právo vzdělávat se společně se svými vrstevníky a být součástí těchto skupin. Předpokladem však je, aby všichni členové inkluzivního procesu měli dostatečný přístup ke zdrojům, které z individuálních potřeb takového žáka vycházejí (Lechta, 2010). V případě inkluze má tedy každé dítě dle zákona právo být již od první třídy zařazeno do běžné základní školy v místě bydliště, a pouze když že mu škola není schopna zajistit potřebnou podporu a odpovídající podmínky pro jeho úspěšné vzdělávání, je přeřazeno do školy speciální (Inkluze v praxi, online cit. 2021-11-3).

1.4 Inkluze v historii a čase

V dřívějších dobách nebylo na hendikepované osoby vždy pohlíženo stejně a názory i postoje vůči handicapovaným lidem se různě vyvíjely. Přesto, že lze zaznamenat postupné zlepšování jejich společenské pozice, nelze jednoznačně říci, že v určitém období byly přístupy k postiženým lidem jednotné. *Změn přístupů či postojů vůči jednotlivcům s postižením proběhlo v historii několik, avšak nutno zmínit, že prakticky všechny přístupy se jak v naší, tak v jiných společnostech stále objevují.* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 79). Podle úrovně společenského vývoje lze hovořit o určitých stádiích a dle řady autorů je nejznámější členění Muhelpachera (1999), který hovoří o stádiu **represivním, zotročování, charitativním, humanistickém, rehabilitačním a socializačním.** (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 79). Pančocha (2013, s. 79) uvádí, že přístupy k lidem s postižením je třeba posuzovat dle podmínek konkrétní společnosti a dalších souvislostí. Pokud však budeme v rámci inkluze považovat za hlavní cíl aktívní společenskou participaci hendikepovaných jedinců, můžeme hovořit o těchto stádiích:

- *Zavržení a sociální vyloučení;*
- *Ekonomický a sociální problém;*
- *Tolerantní utilita;*
- *Limitovaná participace;*
- *Liberální přístup;*
- *Aktivní participace.*

Přístupy a postoje k lidem s postižením ovlivňuje celá řada faktorů, nicméně za zásadní je považován socioekonomický potenciál dané společnosti a také právě dominující světonázor. Tyto dva faktory určují jednak to, kolik daná společnost má k dispozici finančních a materiálních prostředků pro ty, kteří jsou vlivem svého handicapu na tuto formu pomoci odkázání, a také na způsob, jakým je na tyto jedince pohlíženo. Kulturně-etický faktor se v těchto postojích výrazně odrážel a můžeme se tak v historii setkat s již zmíněnou represí, segregací, a dokonce fyzickým likvidováním postižených jedinců, až po postupnou akceptaci a vstřícný a laskavý přístup k nim. K výrazné proměně ve vztahu k lidem s postižením došlo zejména v 18. století právě vlivem výše zmíněných faktorů a osvícenství výrazně přispělo k proměně celospolečenského světonázoru směrem k altruistickým postojům. Na zvýšení socioekonomické úrovně společností měla značný vliv také průmyslová revoluce, což následně umožnilo větší možnosti nejen při rozdělování finanční podpory směrem k potřebným jedincům, ale i na rozvoj organizované institucionální péče. Veškeré tyto změny zároveň podtrhla hesla francouzské revoluce „svoboda, rovnost, bratrství“, a není proto překvapením, že první zařízení organizované institucionální péče vznikly ve Francii. Současný socioekonomický potenciál většiny vyspělých zemí umožňuje přesouvat do sféry péče o děti a potřebné osoby poměrně značné finanční prostředky, otázkou však zůstává, jaký komplexní systém zvolit, aby doputovaly tam, kde je jich třeba a jejich využití bylo efektivní (Lechta, 2010).

1.5 Vývoj inkluze v České republice

Do roku 1989 byl v naší zemi uplatňován jednotný vzdělávací systém, který děti s různými typy postižení nejen separoval od hlavního vzdělávacího proudu, ale také často od společenského života a jejich rodin. Bartoňová a Vítková (2009) k tomuto uvádějí, že byly sice vypracovány poměrně kvalitní výchovné a metodické postupy, ale vzdělávání probíhalo pouze v oddělených speciálních školách, mnohdy internátních. *Přitom je třeba zdůraznit, že i tato tzv. segregovaná/selektivní výchova chtěla v podstatě dosáhnout integrace postižených lidí do „normální“ společnosti, ale projekt této integrace byl časově posunutý; měla se realizovat až cílově, v dlouhodobém horizontu; tj. až na základě segregované/selektivní edukace.* (Lecha, a kol., 2010, s. 27)

K výrazné změně směrem k inkluzivnímu vzdělávání u nás přispěla celá řada okolností. Jednalo se zejména o změnu politického systému, proměnu celosvětového přístupu k handicapovaným dětem a také aktivity mezinárodních i nevládních organizací a

hnutí, profesionálů a odborníků. (Bartoňová, Vítková, 2009). Dle Havla (2014) byla tato vzdělávací reforma přirozenou reakcí na požadavky měnící se demokratické společnosti. Vítková (2010) uvádí, že největší změna nastala v tom, že vzdělávání žáků s postižením přestalo být záležitostí výhradně speciálních škol a stalo se součástí běžných škol.

Společné vzdělávání v České republice bylo legislativně ukotveno již v roce 2005 a bylo stanoveno, že finanční, materiální a personální podpora v souvislosti se vzděláváním těchto dětí musí být poskytnuta nejen školám praktickým a speciálním, ale také každé škole běžného vzdělávacího proudu. Tato vznešená myšlenka však v praktické rovině mnohdy narážela na překážky, zejména finančního charakteru. Často se totiž stávalo, že přidělené finance, které školám přidělovaly jednotlivé kraje, pokryly jen zlomek výdajů, nebo v horším případě na určené místo vůbec nedoputovaly. Aby mohly školy pro tyto žáky se SVP zajistit potřebná podpůrná opatření, musely zvýšené finanční náklady, které sebou vzdělávání těchto žáků potřebami přináší, ušetřit na jiném místě, což samozřejmě nebyly zrovna populární kroky a většina škol o takové žáky příliš nestála. Tento odmítavý postoj byl často zdůvodňován tím, že pedagogové si zkrátka netroufají přijmout do své třídy žáka se SVP bez přítomnosti asistenta pedagoga, kterého si škola nemohla dovolit. Právní opora inkluzivního vzdělávání tu tedy je již více než šestnáct let, ale teprve se změnou školského zákona v roce 2016 došlo nejen ve způsobu financování, ale také v metodické podpoře pedagogů k poměrně výrazným změnám. Každá škola má na základě této novelizace nyní nárok na plné pokrytí výdajů spojených se vzděláváním žáka se SVP. Podmínkou však je vyhodnocení potřebného stupně podpory, jenž žák ke vzdělávání potřebuje, a to v rozsahu pěti stupňů, od zvýšené pozornosti až po podporu asistenta pedagoga.

1.6 Inkluze v mezinárodních dokumentech

Neoddělitelnou součástí celého procesu inkluze je politická vůle a s tím spojené právní ukotvení, které musí jasně a srozumitelně definovat a upravovat veškeré aspekty. Jak již bylo řečeno, inkluzi ve vzdělávání nelze považovat za určitý stav, ale ve své podstatě jde o nikdy nekončící dynamický proces, který má svůj přirozený vývoj. Musí reagovat nejen na společenské změny, ale potýká se také s řadou politických, procesních i ekonomických problémů, vyžadujících si neustále větší či menší koncepční úpravy, které jsou průběžně zakomponovány do vyhlášek a legislativních dokumentů.

Zřejmě nejzákladnějším mezinárodním dokumentem, který mimo jiné zaručuje každému jedinci bezplatné vzdělávání a můžeme zde proto spatřovat inkluzivní tendence je **Všeobecná deklarace lidských práv** z roku 1948. Dle Pančochy (2013) se sice jedná o velmi významný dokument, který je závazný pro všechny členské státy, nicméně jak uvádí, byl často nejen u nás, ale i v jiných zemích interpretován různým způsobem, dle aktuálních ekonomických, politických a jiných zájmů.

Mezi dokumenty, které již konkrétněji směřují k inkluzivním tendencím a zmiňujícím žáky s postižením, patří **Úmluva o právech dítěte** z 1989, kterou Česká republika ratifikovala v roce 1993 a rovněž **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, která byla přijata Valným shromážděním OSN v prosinci 2006 a Česká republika ji ratifikovala v březnu 2007. Stala se doplňkem sedmi stávajících základních úmluv OSN vztahujících se k lidským právům. Základním principem Úmluvy je rovnoprávnost a tím osobám se zdravotním postižením či handicapem zaručuje plné uplatnění lidských práv a participaci na společenském životě. K nejdůležitějším zásadám patří především: respekt k lidské důstojnosti a nezávislosti, zákaz diskriminace, plné zapojení do společnosti, rovnost příležitostí, přístupnost, rovnost mužů a žen, respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity (MPSV, online cit. 2021-11-6).

Dle celé řady autorů je však asi nejvýznamnějším dokumentem v oblasti speciálního vzdělávání **Prohlášení ze Salamanky** z roku 1994. Zástupci 92 vlád a 25 mezinárodních organizací se na tomto shromáždění shodli, že nejefektivnější prostředkem v boji proti diskriminaci jsou inkluzivně nastavené klasické školy. V mnoha zemích byly na jeho základě započaty snahy o vytvoření inkluzivní vzdělávací politiky. Mimo koncepční rámec, usilující o dosažení vzdělávání pro všechny, obsahuje toto prohlášení také návrh legislativních úprav, které by cestu k inkluzivnímu vzdělávání usnadnily (Pančocha, 2013). Další významnou událostí bylo zasedání Světové deklarace vzdělání v roce 2010 v Senegalu. Zde byl zhodnocen stav společného vzdělávání s ohledem na uplynulé období a definovány nové hrozby společenské exkluze postižených osob. Byl také stanoven hlavní cíl - zpřístupnit základní vzdělání pro všechny do roku 2015 (Pančocha, 2013). *Z výše zmíněných mezinárodních úmluv nepochybně vyplývá, že současná světová vzdělávací invence jde směrem k inkluzivnímu vzdělávání, potažmo k maximální participaci všech jedinců ve vzdělávání za udržení rovných příležitostí ve vzdělání.* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 117).

1.7 Legislativa v ČR

Zvýšený zájem o situaci v oblasti práv osob s postižením lze spatřovat zejména od 90. let, a to především v souvislosti s implementací podpory osob se zdravotním znevýhodněním do našich legislativních norem. Šlo například o **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením** z roku 1998 nebo dále Národní program vzdělávací soustavy z roku 2002, tzv**. Bílou knihu** (srov. Brožová, 2010, Havel, 2013). V roce 2010 byl rovněž schválen Národní plán inkluzivního vzdělávání. V tomto dokumentu je mimo jiné definováno inkluzivní vzdělávání jako takové, které směřuje ke společenské soudržnosti a zajišťuje ve školách hlavního vzdělávacího proudu podmínky pro edukaci různých typů žáků s ohledem na jejich individuální potřeby. (Vítková, 2010)

Významným dokumentem se stal **zákon č. 564/1990Sb., o státní správě a samosprávě ve školství**, který v §12 poprvé zmiňuje integraci žáků a dále směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2002, která upravovala integraci dětí se SVP do vzdělávacích zařízení (Bartoňová, Vítková, 2009).

Obecně lze za základní dokument upravující vzdělávání považovat **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, tzv. Školský zákon. K podstatným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však došlo při jeho novelizaci v roce 2015. Tato novela nejen deklaruje rovné vzdělávací příležitosti pro všechny, ale také obsahuje změny a úpravy v poskytování podpůrných opatření a činnostech školských poradenských zařízení. V souvislosti s inkluzí je důležité, že dle tohoto zákona má každý jedinec, tedy i žák se SVP, nejen právo na vzdělání bez jakékoliv diskriminace, ale také navštěvovat nejbližší školu v místě svého bydliště, a být tak účastníkem hlavního vzdělávacího proudu (Jeřábková, 2013).

V souvislosti se zmíněnými podpůrnými opatřeními nelze opomenout další významný dokument. Tím je **vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění novely č. 270/2017 Sb**., která mimo jiné upravuje pravidla pro poskytování podpůrných opatření, tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, činnost asistenta pedagoga atd.

Stanovení účinných podpůrných opatření pro konkrétního žáka se SVP se neobejde bez kvalitní diagnostiky. Tato je současně s vypracováním doporučení ke vzdělávání v kompetenci školských poradenských zařízení (ŠPZ), kterými jsou speciální pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Činnost těchto zařízení, jakož i

činnost poradenských pracovníků přímo ve školách (metodik prevence, výchovný poradce, třídní učitel), upravuje **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění novely č. 197/2016 Sb.** Jde o další významný dokument, který umožňuje cílenou podporu inkluzivního vzdělávání. (Havel, 2014).

- ✓ **Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)**

Hlavním cílem naší vzdělávací politiky 21. století je odstranění segregačních tendencí, změna v systému podpůrných opatření a zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání pro všechny osoby. Jedním z implementačních dokumentů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 se stal Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018. Východiskem tohoto dokumentu byly priority vzdělávací politiky ČR a opatření definovaná v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020. Hlavním úkolem APIV bylo prostřednictvím podpůrných opatření dle individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP *posílit inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol a implementovat principy a metody inkluze do všech úrovní školského systému, v němž se žákovská heterogenita stane sociální normou*. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 280). Plán se skládal ze tří částí. První část byla zaměřena na dosažení vytyčených cílů a obsahovala legislativní rámec a metodická doporučení. Druhou část tvořil systém vzájemně propojených strategických cest směřujících ke kvalitnímu společnému vzdělávání (Inkluze v praxi, cit. 2021-11-4).

Stejná východiska a cíl přebírá také APIV 2019 – 2020, který se navíc opírá o předešlé zkušenosti a usiluje o zlepšení podmínek pro implementaci inkluze a přijetí jejích principů u široké i odborné veřejnosti. Výchozími dokumenty pro tento plán byly:

- Vyhodnocení plnění opatření první a druhé etapy APIV 2016 – 2018 (MŠMT),
- Analýza implementace inkluzivního vzdělávání I. (MŠMT, listopad 2017),
- Tematická zpráva ČŠI – Inkluzivní vzdělávání ve školním roce 2016 – 2017,
- Tematická zpráva ČŠI – Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání.

Za účelem posouzení průběhu a úspěšnosti implementace inkluzivního vzdělávání vypracovalo MŠMT v roce 2017 komplexní statistickou, kvalitativní a ekonomickou

analýzu, ve které jsou uvedeny klady i zápory systému v oblasti využívání podpůrných opatření a vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě této analýzy byla navržena opatření:

- Snížit administrativní zátěž při poskytování podpůrných opatření
- Účelně využít finanční prostředky na podpůrná opatření
- Inkluzivní vzdělávání realizovat na racionálních základech
- Využívat závěry České školní inspekce
- Zvyšovat úroveň vzdělávání za pomoci sdíleného asistenta pedagoga (Inkluze v praxi, cit. 2021-11-4).

Dokumentů vztahujících se k inkluzi existuje obrovské množství a není možné v rozsahu této práce všechny uvést, a proto jsme se snažili zmínit alespoň ty základní. Jak však uvádí Michalík (2005), podstatné je to, že veškeré tyto dokumenty přispěly ke zvýšenému zájmu o handicapované občany a výrazně zlepšily jejich pozici. Rovněž Kendíková a Vosmik (2016) uvádějí, že tyto legislativní změny zcela změnily pojetí žáka se SVP. Ten již není na základě své diagnózy zařazen do určité kategorie, ale naopak je snahou poskytnout mu maximální vzdělávací podporu a podpůrná opatření dle jeho potřeb.

2 INKLUZE V PODMÍNKÁCH ŠKOLY

Myšlenku společného vzdělávání nelze začít realizovat jen na základě izolovaných přání jednotlivých pedagogů, rodičů či politiků. Cesta k inkluzi je velmi křehkým a zranitelným procesem, který je ovlivňován celou řadou faktorů, jenž musí být pro jeho úspěšné zvládnutí v absolutním souladu. Inkluze se samozřejmě týká celé společnosti a v nejširším pojetí je jejím cílem celospolečenská proměna postojů vůči hendikepovaným jedincům, avšak klíčovou roli hrají především přímí aktéři vzdělávacího procesu. Jedná se zejména o pedagogy, asistenty pedagogů, rodiče, intaktní spolužáky, psychology, speciální pedagogy, vychovatele a další odborníky. Velmi důležitá je již zmíněná politická vůle a legislativní rámec, o který se celý proces inkluze ve vzdělávání opírá. Na jeho základě jsou mimo jiné upravovány vzdělávací podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, řízena činnost školských poradenských zařízení, přidělovány finanční prostředky a určována podpůrná opatření.

2.1 Budování inkluze ve škole

Dle Lukáše (2012) by každé školské zařízení, které o inkluzi usiluje, mělo mít vypracovanou strategii, která bude ve všech směrech tuto myšlenku podporovat. Hovoří o tzv. školní politice, která motivuje učitele i ostatní pracovníky a odráží na všech činnostech, dokumentech a plánech školy. Každý, kdo do takové školy vstoupí, musí pocítit její otevřenost, vstřícnost a toleranci. Rovněž Lechta (2010) klade důraz na vytvoření komplexních inkluzivních podmínek školy, bez nichž není plynulý a bezproblémový průběh inkluzivního vzdělávání možný, přičemž za nejdůležitější považuje změnu v myšlení a jednotné postoje všech účastníků vzdělávacího procesu. Známý psycholog Peter Farrell upozorňuje, že úspěšná inkluze ve školním prostředí vyžaduje zejména naplnění základních podmínek, které označuje jako **akceptace, participace a archievement.**

- **Akceptace** představuje velmi důležitou a zároveň nejtěžší podmínku. Znamená totiž vytvoření pozitivního postoje vůči handicapovaným žákům a jejich bezpodmínečné přijetí do kolektivu, ve kterém jsou považováni za plnohodnotné a aktivní členy.

- **Participací** rozumíme zajištění takových podmínek ve všech edukačních činnostech, které v plném rozsahu umožní žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zapojit se do vzdělávacího procesu a aktivně se na něm podílet.
- **Archievement** znamená hmatatelné edukační výsledky. Inkluze se totiž nezaměřuje jen na maximální snahu o vytvoření optimálních vzdělávacích podmínek pro handicapované žáky, ale sleduje také to, jak úspěšný celý proces je, a jaké jsou parametry na jeho výstupu.
  (Inkluze v praxi, cit. 2021-11-2).

Na zavádění inkluzivních hodnot jakými jsou respekt, soudržnost, jinakost apod. do praxe, nelze použít jeden univerzální koncept. Každá škola má specifické podmínky, které jsou dány prostředím, odlišnými schopnostmi, zkušenostmi i názory zainteresovaných lidí. Tyto faktory pak mají zásadní vliv na způsob budování proinkluzivního prostředí. (Zilcher, L., Svoboda, Z., 2019). Lechta (2010) uvádí, že fungující inkluze představuje celou řadu opatření technického, personálního i organizačního charakteru. Jedná se zejména o limitovaný počet žáků, jednotlivým pedagogům musí být zajištěna dostatečná metodická podpora, velmi důležitá je také příprava intaktních žáků a jejich rodičů jako nedílné součásti inkluze. V rámci budování pozitivního klimatu je důležitá osobnost a vzor pedagogů, kteří mají nejvýraznější vliv na formování a budování hodnot u žáků. Velký význam mají vztahy mezi všemi účastníky tohoto procesu. Pozitivní vztahy jsou alfou i omegou kvalitního školního prostředí a jedině tak je možné dosáhnout nejen efektivní spolupráce, ale i vytvářet podnětné, demokratické a bezpečné prostředí. (Lechta, 2010). O spolupráci jako o jednom z typických znaků inkluzivní školy se zmiňuje také Bartoňová a Vítková (2013) a zdůrazňuje, že pod tímto pojmem spatřujeme mnohem víc než jen pomoc při plnění dílčích úkolů. V kontextu inkluzivního procesu jde o vzájemné propojení a využití potenciálu a schopností každého účastníka inkluze a společně o ni maximálně usilovat. Mezi hlavní zásady inkluzivní školy patří:

- Plné je respektování práva žáků na vzdělávání ve spádové škole.
- Všichni aktéři inkluze jsou stejně významní.
- Zlepšuje se kvalita škol vzhledem k potřebám žáků i pedagogů.
- Školní prostředí a politika zohledňuje a podporuje různorodost žáků.
- Do vzdělávacího procesu i komunity školy jsou zapojeni všichni žáci.
- Jsou odstraněny veškeré bariéry vzdělávacího procesu.

- Odlišnost a rozdílnost žáků je považována za inspiraci, ne za problém, který je třeba odstranit.
- Podporují se pozitivní vztahy mezi jednotlivými školami i komunitami.
- Inkluze ve vzdělání je prostředkem k inkluzivní společnosti (Inkluze v praxi, online cit. 2021-11-3).

Dle anglického psychologa Petera Farrella inkluze pracuje s předpokladem, že zařazením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu mezi modální žáky dojde k jakési vzájemné „nákaze“, která se pozitivně projeví na obou stranách. Fakt, že v některých případech jde jen o určitou míru víry, s sebou nese řadu pochybností a kritiky směrem k připravenosti škol děti s určitými typy postižení přijmout. Proto je při implementaci inkluze nutné postupovat odhodlaně, ale zároveň rozvážně a obezřetně (Inkluze v praxi, online cit. 2021-11-2).

I když inkluzivní pedagogika uplatňovaná ve školách představuje nejvýznamnější a zároveň nejlépe zpracovanou část inkluze, výzkumy dokazují, že v rámci zvýšení sociální akceptace musí být do procesu zapojen co největší počet odborníků (např. psychologů), a musí být aplikovaná i v dalších oblastech pedagogiky (sociální pedagogice, andragogice, pedagogice volného času atd.). Pomocí sociometrických technik bylo zjištěno, že až 48 % integrativně vzdělávaných žáků se speciálně-vzdělávacími potřebami bylo v třídním kolektivu na okraji pozornosti, zatímco v případě intaktních žáků to bylo pouze 16 %. Z toho vyplývá, že heterogenita sama o sobě není zárukou úspěchu inkluze a ukázalo se, že sociálně-psychologický aspekt působí více, než se očekávalo. (Lechta, 2010).

2.2 Bariéry inkluzivního vzdělávání

V České republice se inkluze ve vzdělávání stala velmi žhavým a diskutovaným tématem posledních let, a ačkoli je nejen v očích veřejnosti považována za jakýsi zvrat a nový koncept ve vzdělávání, nejedná se o žádnou novinku a v řadě zemí mají s tímto modelem bohaté a letité zkušenosti. (Rieser, 2008 in Heimlich a Kahlert, 2012). Dle Leonhardta, Lechty a kol. (2007) je teoretický koncept inkluzivního vzdělávání sice velmi dobře zpracován, v praktické rovině však naráží na řadu problémů od finančních, přes politické až po předsudky v myšlení lidí. Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí, že inkluze nepředstavuje něco hmatatelného ani hotového, čeho lze dosáhnout pouhou úpravou zákona či rozhodnutím, že od určitého okamžiku budou všechny děti bez ohledu na stupeň

postižení vzdělávány společně ve svých spádových školách. Velmi často jsou vyostřené a kriticky orientované debaty na téma inkluze způsobeny nesprávným terminologickým výkladem a nepochopením celého konceptu a toto „nedorozumění" pak rozděluje aktéry tohoto procesu na „proinkluzivisty" a „protiinkluzivisty". Přitom si však často obě strany představují ideální systém vzdělávání téměř totožným způsobem.

Dle Lechty (2010) je při přijímání důležitých rozhodnutí nutné předem analyzovat jednotlivé komponenty inkluzivní pedagogiky a teprve následně přinášet funkční a perspektivní řešení, která jsou použitelná v praxi. Bohužel právě nerespektování tohoto postupu je častou příčinou neúspěchu. Zároveň v této souvislosti upozorňuje na určitou bipolárnost, kdy nepochybně humanistické směřování může při nevhodné, unáhlené či nepřiměřené aplikaci dětem více uškodit než pomoci. *Často se o něm polemizuje en bloc a zapomíná se na to, že jeho skutečné řešení v reálné situaci si vyžaduje nejprve analýzu jeho jednotlivých komponentů. Velmi často však (zejména z politických důvodů, na základě ad hoc argumentů, resp. k aktuálním zájmům školní politiky atd.) výchozí analýza a následná komunikace mezi zainteresovanými složkami chybí, přesto se přijímají radikální a – bohužel- ne vždy optimální řešení.* (Lechta, 2010, s. 27). Lechta a kol. (2010)

Nad nejčastějšími důvody selhání inkluzivního vzdělávání se ve své publikaci zamýšlí také Hájková a Strnadová, (2010) a nedostatky spatřují zejména:

- V dostupnosti relevantních informací směřujících nejen k přímým účastníkům inkluze, ale i k široké veřejnosti.
- V nevhodně zvolených strategiích při zavádění inkluze, kdy problémem jsou jak utopistické, tak na druhé straně málo ambiciózní cíle a absence nadšení.
- Problematická bývá také načasování a rychlost změn. Příliš vysoké tempo může narážet na dílčí nepřipravenost, naopak při dlouhém otálení hrozí ztráta zájmu, neaktuálnost a neúčinnost.
- Také se často můžeme setkat s nedostatečným využitím podpory a zdrojů, které legislativa umožňuje a které by mohly vzdělávání podstatně usnadnit a zefektivnit.
- Nedostatky jsou spatřovány také v nízké angažovanosti účastníků inkluzivního procesu. Je nutné si uvědomit, že inkluze není jen záležitostí žáka a učitele, ale neméně významnou roli zde plní také rodiče žáků a personál školy. Všichni musí být do procesu inkluze vtaženi, neboť bez vzájemné spolupráce a podpory jsou veškeré snahy marné.

- Další bariérou bývá také nedostatečná vzájemná spolupráce. Ta se týká nejen škol a odborných pracovišť, ale velmi důležitá je provázanosti s jinými školami. Ty se mohou vzájemně podělit o své zkušenostmi a vzájemným sdílením informací výrazně přispět ke snazšímu průběhu inkluze.

2.3 Pedagog v inkluzivní škole

Dle Zilchera a Svobody (2019) je inkluzivní vzdělávání pro učitele velkou výzvou. Představuje totiž společné vzdělávání různých typů žáků s různými schopnostmi, kdy hlavním úkolem opravdového inkluzivního pedagoga je uplatňovat takové vyučovací metody, které budou jednak naplňovat potřebu akademických znalostí žáků a zároveň rozvíjet a podporovat jejich společnou sociální integraci. *Sociální integrace signifikantně podporuje změnu postojů k jinakosti a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 321). Dle Lechty (2010) je role inkluzivního pedagoga v porovnání s pedagogem v běžné škole mnohem širší, a to zejména v oblasti řízení vzdělávacího procesu.

- Inkluzivní pedagog sleduje, shromažďuje a společně s odborníky vyhodnocuje diagnostické údaje o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a využívá jich v praxi.
- Plánuje, řídí a realizuje výuku žáků se SVP v rámci celého třídního kolektivu.
- Společně s dalšími odborníky vypracovává individuální vzdělávací plán pro každého žáka se SVP, sleduje jeho plnění a v případě potřeby jej upravuje.
- V rámci inkluzivního procesu realizuje setkávání všech účastníků, na kterém vyhodnocuje jeho průběh a navrhuje řešení případných potíží.
- Dohlíží na život v třídním kolektivu a spolupráci všech aktérů inkluze. Vede inkluzivní pedagogickou dokumentaci.

Lechta (2010) upozorňuje, že praktické zkušenosti s inkluzí svědčí o tom, že úspěchu lze dosáhnout jen ve školách, kde je navázána úzká spolupráce se všemi účastníky tohoto procesu. Velmi často se však zapomíná, že vztah mezi pedagogem a žákem není jednosměrný, a také žák s postižením hodnotí ze svého pohledu ty, kteří s ním pracují. Přesto, že jejich činnost může být po odborné stránce bezchybná, nemusí dítěti z nějakého

důvodu vyhovovat. To má velký vliv na výsledek edukace, neboť jak známo, pedagog jako vzor a nositel informací má zásadní vliv na formování postojů jemu svěřených žáků a případná nedůvěra v něj jen stěží povede ke kýženému cíli. Zejména proto je nutné dbát na osobnost pedagoga, který je klíčovou postavou při budování pozitivních vztahů a vytváření podmínek pro vzájemnou spolupráci a interakci žáků, rodičů, kolegů a ostatních účastníků.

- ✓ **Kompetence inkluzivního pedagoga**

Jak již bylo zmíněno výše, pozitivní postoje pedagogů jsou hlavním klíčem k úspěchu inkluzivního vzdělávání, nicméně bez celé řady dalších předpokladů by nebylo možné pracovat s žáky s různými vzdělávacími potřebami. Hovoříme o inkluzivně-didaktických kompetencích učitelů, které obsahují zejména znalosti, zkušenosti, dovednosti a postoje, pomocí nichž lze dosáhnout u těchto žáků očekávaných didaktických výsledků. Dle Průchy (1997) představují tyto kompetence takové předpoklady pedagoga, které mu umožňují úspěšný výkon učitelské profese. Příprava inkluzivního pedagoga je náročná a klade na něj velké nároky. Přesto, že se v současné době již na většině pedagogických fakult v této oblasti připravují, nelze zároveň očekávat, že budou tito pedagogové v plném rozsahu disponovat veškerými speciálně-pedagogickými či léčebně-pedagogickými kompetencemi. *Zatímco speciální (v některých zemích léčebný) pedagog působí v rámci inkluzivní pedagogiky v roli „edukátora“- specialisty, inkluzivní pedagog je „obecný edukátor“ intaktních dětí s postižením (narušením, ohrožením), s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi* (Leonhardt, Lechta a kol., 2007).

Dle Hájkové a Strnadové (2010) neexistuje žádný konkrétní návod, jak všechny aktéry do vzdělávacího procesu zapojit. Je však jisté, že mnohem snáze se bude dařit učiteli, který zvládá předmětovou metodiku, rozumí efektivním způsobům vzdělávání, dokáže obměňovat didaktické přístupy, je komunikativní, otevřený svému okolí, pracuje s celou školní komunitou a umí svému okolí objasnit svůj alternativní postoj. Každý úspěšný učitel by měl umět řešit problémy, a to jak v třídním kolektivu, tak mimo něj. Při jejich řešení se jistě nevyhne interakci s kolegy, rodiči i ostatními pedagogickými a nepedagogickými pracovníky.

Inkluzivní pedagog by měl především dokázat:

- Provést analýzu aktuálních podmínek, která spočívá ve zhodnocení vlastních možností i možností ostatních pracovníků;

- Vyhotovit časový plán činností a spolupráce se všemi účastníky;
- Průběžně vyhodnocovat stav a úspěšnost inkluze;
- Získat podporu důležitých pracovníků, kteří svou autoritou i postavením mohou u ostatních aktérů inkluze posílit motivaci ke spolupráci;
- Přijmout rodiče žáků jako nepostradatelné partnery při budování inkluze.

Dle Bartoňové a Vítkové (2016) je však ze všeho nejdůležitější, aby si pedagog uvědomil, že každý žák je jistým způsobem jedinečný, a proto musí při vzdělávání volit takové postupy, které jsou pro něj vzhledem k jeho potřebám nejvhodnější. Jinými slovy vhodně využívá své znalosti a dovedností k tomu, aby podpořil silnou stránku žáka a dopomohl mu k zvládnutí výuky a dosažení co možná nejlepších výsledků.

2.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle školského zákona 561/2004 Sb., *je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.* (ČESKO, zák. č. 561/2004 Sb., 2021, online). Ke speciálním vzdělávacím potřebám se mimo tento zákon vztahuje rovněž vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění novely č. 270/2017 Sb., která mimo jiné upravuje pravidla pro poskytování podpůrných opatření, tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, činnost asistenta pedagoga atd.

Za osoby se SVP jsou v těchto dokumentech považováni jedinci se zdravotním postižením a osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se sociálním znevýhodněním (Hájková a Strnadová, 2010). Existuje celá řada členění těchto žáků do určitých kategorií, přičemž např. Bartoňová (2005) člení žáky se SVP na:

- žáky s tělesným postižením,
- dlouhodobě nemocné a zdravotně oslabené,
- žáky s poruchami komunikačních schopností,
- žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením,
- žáky s mentálním postižením,
- žáky s poruchami chování,

- žáky s poruchami učení,
- žáky se sociálním znevýhodněním,
- žáky nadané a mimořádně nadané.

✓ **Zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění**

Dle Lechty (2010) se tradiční chápání **zdravotního postižení** zaměřuje na kvalitu jedince a podle funkční odchylky se určuje hranice normality a abnormality. V případě postižení se jedná o významnou odchylku od normy v kvalitativní i kvantitativní oblasti s primárními i sekundárními projevy. Podstatné však je, že postižení není nemoc a jedná se zpravidla o ireverzibilní stav, u kterého nelze zdraví obnovit. Hájková a Strnadová (2010) mezi osoby se zdravotním postižením řadí jedince s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením a dále jedince s vadami řeči, vývojovými vadami a poruchami učení a chování. Za **zdravotní znevýhodnění** je považován stav jedince, který při edukaci vyžaduje určité zohlednění. Jedná se zejména o následky dlouhodobého onemocnění či oslabení způsobující poruchy učení a chování. S**ociální znevýhodnění** souvisí zejména s rodinným prostředím, s nízkým socioekonomickým statusem a ohrožením sociálně-patologickými jevy, nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou a statusem azylanta. Všem těmto jedincům se SVP je na základě školského zákona č. 561/2004 Sb., zajištěn nárok na vzdělávání s ohledem na jejich schopnosti a potřeby. (Hájková a Strnadová, 2010).

Dle Lechty (2010) je znevýhodnění poměrně relativní pojem, který je vystaven neustálým společenským změnám. Vnímání míry znevýhodnění je v podstatě produktem interpersonálních a sociálních vztahů. V takovém pojetí se již nezaměřujeme na individuální kvalitu člověka, ale postižení je vnímáno jako sociální dimenze. Tento přístup zohledňuje, že míra postižení nemusí být vždy spojena se stavem jedince, ale velkou roli hraje vliv sociálního prostředí, který může mít selektivní, diskriminační či stigmatizační charakter. Tento fakt ještě více stvrzuje společenskou odpovědnost za handicapované osoby a je nutné odstranit veškeré stigmatizující a diskriminační tendence i segregační formu vzdělávání.

Pokud se zaměříme na jednotlivé kategorie žáků se SVP, ze statistických údajů je zřejmé, že nejpočetnější skupinu začleněnou do inkluzivního procesu tvoří žáci se specifickými poruchami učení. Další poměrně velkou část představují děti, pro které je inkluze v celku snadno dosažitelná. *Např. tělesné a senzorické postižení, narušená*

komunikační schopnost, mentální úroveň v pásmu inferiority, specifické poruchy učení, autistické rysy. Nejméně početnou část tvoří děti s emocionálními problémy a poruchami chování a děti, které vyžadují vysoce specializovanou expertízu, těžké a vícenásobné postižení, autismus, mentální retardace či potřeba stálé lékařské péče. (Lechta, 2010, s. 38).

- ✓ **Změna paradigmatu postižení**

Dlouhá léta bylo na osoby se zdravotním postižením pohlíženo tzv. medicínským způsobem, který na základě lékařské diagnózy (indispozice jedince, porucha, fyzické postižení) předem určil schopnosti konkrétního jedince, jež v podstatě nelze překonat. Ačkoli je tento pohled v současné době nahrazován tzv. sociálním modelem, který zohledňuje veškeré vlivy, tedy nejen zdravotní, ale především celospolečenské, stále u velké části populace přetrvávají stereotypy a předsudky spojené se zmíněným medicínským pojetím, což je velkou brzdou inkluzivního procesu. (Bartoňová, Vítková a kol., 2010). Černá (2008) uvádí, že v případě sociálního modelu lze na postižení pohlížet jako na výsledek handicapujících společenských vlivů, které v zásadě vycházejí z vnímání normality, schopností, výkonu a způsobilosti. Pokud však budou společenské podmínky a prostředí přizpůsobeny schopnostem postižených jedinců s ohledem na jejich limity, může i člověk s postižením vést plnohodnotný život bez pocitu omezení a vnímání své odlišnosti. Dle Pančochy (2013) je tato změna paradigmatu směrem k sociálnímu pohledu na postižení úzce spojena s inkluzivním vzděláváním jakožto nástrojem pro budování inkluzivní společnosti, která respektuje jinakost a odlišnost.

- ✓ **Problematika terminologie**

Dle Wedella (2003) obecně termín speciální vzdělávací potřeby ve své podstatě vymezuje rozdíl mezi skutečným výkonem konkrétního žáka a tím, co od něj s ohledem na normu očekáváme. Otázkou však je, co lze považovat za onu normu, se kterou tato očekávání srovnáváme. (Hájková a Strnadová, 2010). Dle Lechty (2010) se při hlubším zamyšlení rovněž užívané výrazy jako speciální potřeby nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami stávají poměrně problematickými. Je totiž zřejmé, že žádné speciální potřeby lidé s postižením nemají. Jejich potřeby jsou totožné s potřebami intaktních osob, tzn. dostatek jídla, důstojné bydlení, ošacení, vzdělávat se, pracovat, kulturně a sportovně se realizovat, participovat na společenském životě. Z uvedeného

vyplývá, že za speciální nelze považovat jejich potřeby, ale pouze podmínky, za kterých je mohou naplnit. Je tedy nutné vnímat tyto jedince v prvé řadě jako lidské bytosti a teprve potom to, že se u těchto osob vyskytl určitý problém. To platí také při edukaci, kdy je nutné vycházet z toho, co je u těchto jedinců zdravé a nepostižené.

2.5 Školská poradenská zařízení

V inkluzivním procesu plní nezastupitelnou roli poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. V jednotlivých školách je poradenská služba vykonávána zpravidla výchovnými poradci, speciálními pedagogy, popř. na některých školách školními psychology a je zaměřena zejména na pomoc žákům se SVP při vzdělávání. Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Tato zařízení se specializují na pomoc žákům se SVP při výchově a vzdělávání a jsou jakýmsi spojovacím článkem mezi školou, rodiči, žákem a případně jinými odbornými zařízeními. *Mezi standardní činnosti poraden patří diagnostická, intervenční informační a metodická činnost.* (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 145).

Pedagogicko-psychologické poradny se zaměřují zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souvislosti s poruchami učení, chování a rovněž žáky s odlišného kulturního prostředí a životními podmínkami. *Dále poskytují služby metodika prevence, které podporují činnosti školních metodiků prevence ve školách.* (MŠMT, online cit. 2021-11-8). Úkolem PPP není jen na zhodnocení vzdělávacích potřeb dítěte, ale také na základě psychologické, sociální a pedagogické diagnostiky odhalit možné příčiny vzdělávacích či sociálních potíží a následně zvolit vhodnou podporu pro jeho vzdělávání. Významnou roli plní také v oblasti profesního poradenství. (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 142).

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou poradenská zařízení, která se zaměřují na děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a mentálním postižením. Na základě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky zjišťují speciálně vzdělávací potřeby dítěte a poskytují poradenství školám, pedagogickým pracovníkům a rodičům. Jedná se zejména o metodickou podporu zaměřenou na vzdělávání, sociální rozvoj žáků se zdravotním postižením s ohledem na jejich schopnosti a individuální potřeby (MŠMT, online cit. 2021-11-8).

Výstupem z těchto zařízení pak bývá zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obsahující závěr z vyšetření a navržená podpůrná opatření, která je nutno konkrétnímu žákovi poskytnout. *Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem.* (ČESKO, vyhl. č. 27/2016 Sb., 2021, online). Nejedná jen o podklady, na jejichž základě se realizuje konkrétní péče o dítě, ale sleduje se pomocí nich také její průběh a obsah. *Doporučení ŠPZ obsahuje konkrétní informace o způsobu vzdělávání žáků. Škola eviduje ve školní matrice plnění jednotlivých podpůrných opatření tak, aby mohla být v souladu s § 16 odst. 4 vyhlášky průběžně vyhodnocována jejich efektivita pro konkrétního žáka* (MŠMT, online cit. 2021-11-10).

Podpůrná opatření jsou poskytována ihned po podepsání informovaného souhlasu zákonným zástupcem a doručení Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami škole. V případě, že zákonný zástupce nebo škola s navrhovanými podpůrnými opatřeními nesouhlasí, mohou požádat o prošetření revizní orgán MŠMT. Pokud se úprava ve vzdělávání žáka se SVP dotýká činností více pedagogů, je vhodné vytvořit tzv. Plán pedagogické podpory, ve kterém jsou stručně uvedeny vzdělávací potíže žáka, potřebné úpravy a metody práce. V případě, že uvedená opatření během tří měsíců nevedou ke zlepšení nebo se žák zhorší, je žák se svým zákonným zástupcem vyslán do školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Je rovněž velmi důležité, aby každé školské poradenské zařízení mělo přehled o kompenzačních pomůckách a možnostech realizování podpůrných opatření konkrétní školy, kde se bude dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat. Pokud škola ze závažného důvodu není schopna dané PO poskytnout bezodkladně, zajistí po dohodě se ŠPZ na přechodnou dobu jiné podpůrné opatření. Musí se však jednat o opatření stejného stupně s maximálním ohledem na možnosti a potřeby žáka (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

2.6 Podpůrná opatření

Nepostradatelným a zřejmě klíčovým nástrojem při aplikování inkluzivního vzdělávání jsou tzv. podpůrná opatření (PO). K poměrně výrazné změně v této oblasti došlo novelizací školského zákona v roce 2016, která jejich poskytování více zpřehlednila a zpřístupnila těm, kteří je potřebují. Podstatnou změnou je zejména povinnost každé školy, tedy nejen škol speciálních, ale i škol hlavního vzdělávacího proudu, tato opatření a podporu žákům se SVP poskytnout. Tato povinnost sice platila i v dřívějších letech,

nicméně školy často při jejich poskytování narážely na problémy zejména finančního charakteru. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Dle školského zákona 561/2004 Sb., se podpůrnými opatřeními rozumí *nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.* Jednotlivá podpůrná opatření jsou podle rozsahu a náročnosti členěna do pěti stupňů a jsou poskytována vždy s ohledem na individuální potřeby žáka od méně vážných potíží až po závažné. Hlavním cílem těchto opatření je v maximální míře podpořit vzdělávací potenciál žáka a usnadnit práci mezi pedagogem a žákem (MŠMT, online cit. 2021-11-10). Ve stručnosti lze říci, že pomocí těchto opatření se snažíme vyrovnat vzdělávací podmínky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které mohou být způsobeny zejména nepříznivým zdravotním stavem, nepříznivými životními podmínkami, sociokulturními odlišnostmi atd. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

PO jsou poskytována na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných a jejich výčet pak nalezneme v Katalogu podpůrných opatření. Katalog obsahuje nejen jejich seznam, ale poskytuje také souhrnné informace a metodickou příručku, ve které jsou jednotlivá opatření detailně popsána, a také rozpracovány možnosti jejich využití v rámci určitého hendikepu. (Valenta, a kol., 2015).

Podpůrná opatření mohou spočívat zejména v:

- individuálním vzdělávacím plánu,
- úpravě organizace, obsahu, forem, metod a hodnocení vzdělávání,
- úpravě očekávaných výstupů a vstupních a výstupních podmínek ke vzdělávání,
- používání kompenzačních a speciálních pomůcek (např. učebnic, komunikačních pomůcek atd.).
- poradenství prostřednictvím školy a ŠPZ.
- stavební a technické úpravě vzdělávacího prostoru,
- personální podpoře (dalšího pedagogického pracovníka, asistenta pedagoga, tlumočníka do českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru atd.).

(ČESKO, vyhl. č. 27/2016 Sb., 2021, online).

Podpůrná opatření prvního stupně poskytují školy žákům se SVP bez doporučení školského poradenského zařízení, v případě druhého až pátého stupně podpory je však nutné vyjádření SPC či PPP na základě pečlivé diagnostiky žáka. Od druhého stupně jsou

PO také již spojena s finanční dotací pro příslušnou školu, jejíž výše je závislá na stupni potřebné podpory žáka (Kendíková, Vosmik, 2016).

- ✓ **Podpůrná opatření 1. stupně**

Jak už bylo zmíněno, první stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy a k jejich poskytování není třeba souhlas školského poradenského zařízení. V praxi se jedná o situace, kdy jsou při vzdělávání konkrétního žáka zjištěny určité potíže při zvládání výuky, a je tedy nutné vzdělávací podmínky upravit. Jedná se zpravidla o potíže mírného charakteru a k nápravě postačí jen drobné změny a úpravy. Může se jednat např. o prostorové uspořádání, přesazení žáka na jiné místo, poskytnutí většího časového prostoru pro zadanou práci či přípravu atd. (Katalog podpůrných opatření, online cit. 2021-11-12). Dle Hájkové a Strnadové (2010) v současné době nenajdeme třídu, ve které by se nevyskytoval žák vyžadující alespoň 1. stupeň podpory.

Pokud se poskytnutá opatření ukáží jako neúčinná, lze podporu zintenzivnit pomocí tzv. plánu pedagogické podpory (PPP). Na jeho vypracování je již však potřeba participace pedagogů, kteří žáka vzdělávají, a také rodičů (zákonných zástupců) žáka, kteří dohlížejí na jeho přípravu. Funkčnost PPP se ověřuje po třech měsících. Pokud se ukáže, že přináší pozitivní výsledky, pokračuje se v něm i nadále, pokud se však výsledky nedostaví, je vyrozuměno příslušné ŠPZ, které následně určí další postup.

- ✓ **Podpůrná opatření 2. stupně**

Jsou již v kompetenci (ŠPZ), které na základě diagnostiky a odborných posudků vyhodnotí rozsah potřebné podpory při vzdělávání. Dotyčný žák je vzděláván v běžných podmínkách třídy, avšak s individuálním přístupem s ohledem na jeho vzdělávací potřeby. Opatření druhého stupně podpory spočívají zpravidla v poskytnutí finančně nenáročných didaktických pomůcek či úpravě pedagogických strategií (didaktické postupy a metody výuky, kooperativní učení, strukturované pracovní listy, speciální psací potřeby). Pokud však úprava vybočuje z RVP, např. snížením očekávaných výstupů, je zapotřebí vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ten na základě vyjádření ŠPZ a se souhlasem zákonného zástupce žáka vypracovává pověřený pracovník školy. Je rovněž možné využít podpory sdíleného asistenta pedagoga (Katalog podpůrných opatření, online cit. 2021-11-12).

- ✓ **Podpůrná opatření 3. stupně**

V tomto stupni podpory platí tak jako u druhého stupně spolupráce se školským poradenským zařízením a je vypracován individuální vzdělávací plán. Podpora je zpravidla rozšířena o pedagogickou a psychologickou intervenci a podporu asistenta pedagoga. Mění se organizace, průběh a příprava na vyučování jak ve školním, tak i domácím prostředí. Dochází k úpravám metod, forem, postupů i hodnocení, využívají se speciální didaktické a kompenzační pomůcky, může dojít také k redukci počtu žáků ve třídě (Katalog podpůrných opatření, online cit. 2021-11-12).

- ✓ **Podpůrná opatření 4. stupně**

Podpora ve čtvrtém stupni je v porovnání s předchozími stupni intenzivnější a za účasti druhého pedagoga či asistenta pedagoga. Nutné je opět vypracování IVP. Ke vzdělávání jsou využívány různé kompenzační, didaktické, speciální a rehabilitační pomůcky, dochází rovněž k úpravám prostředí (Katalog podpůrných opatření, online cit. 2021-11-12).

- ✓ **Podpůrná opatření 5. stupně**

Pátý stupeň představuje nejvyšší možnou podporu. K výuce se využívá finančně náročných pomůcek a změn v organizaci výuky i prostředí, dochází k výraznému omezení učiva, změně v hodnocení, metodách i formách výuky. Je nutná spolupráce dalšího pedagoga či asistenta, využívají se rovněž různé terapeutické metody a speciálně pedagogická intervence (Katalog podpůrných opatření, online cit. 2021-11-12).

Dle Adamuse a kol. (2016) jsou stupně podpůrných opatření do jisté míry jen hrubým rozčleněním a vždy je třeba přistupovat k žákům se SVP individuálně. I v případě, že budou mít dva žáci stejný hendikep i stanovenou míru podpory, nikdy jejich vzdělávací potřeby nebudou zcela totožné.

2.7 Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty vycházejí z Národního programu vzdělávací politiky České republiky a jsou v našem vzdělávacím systému tvořeny na státní a školské úrovni. Na státní úrovni se jedná o Rámcový vzdělávací program (RVP), který upravuje obsah podmínky a rozsah vzdělávání v jednotlivých úrovních a je výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které představují již zmíněnou školskou

úroveň kurikulárních dokumentů. Dle Bartoňové a Vítkové (2016) jsou kurikulární dokumenty nejen nástrojem potřebným k řízení celého vzdělávacího systému, ale umožňují také naplnění představ konkrétních škol a jejich pedagogů o vzdělávání. Ty mohou spočívat například ve specifických metodách, formách či pomůckách.

- ✓ **Rámcový vzdělávací program**

Dle zákona 561/2004 Sb., rámcové vzdělávací programy (RVP) představují obecně závazný rámec, podle kterého postupují všechny školy (předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední) při zpracovávání školních vzdělávacích programů (ŠVP). Obsahem RVP jsou zejména cíle, formy, obsah, délka, průběh a podmínky ukončování vzdělávání vždy s ohledem na jeho obecné nebo odborné zaměření. Rámcový vzdělávací program dále také stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně materiálních, organizačních a personálních podmínek. RVP se vždy opírají nejnovější poznatky vědy, zejména pedagogiky a psychologie, s ohledem na praktické využití. (NUV, online cit. 2021-11-13). RVP svým obsahem směřuje zejména k rozvoji osobnosti jedince a jeho hlavním úkolem je vymezit oblasti vzdělávání, které umožňují dosažení klíčových kompetencí každého žáka, nezbytných pro život ve společnosti. Mezi tyto lze zařadit zejména kompetence občanské, pracovní, komunikativní, sociální atd. V průřezových tématech je pozornost RVP upřena zejména k výchově dítěte jako sociální a demokratické osobnosti žijící v multikulturní společnosti v souladu se zdravým životním prostředím. Z uvedeného je patrné, že rámcový vzdělávací program se svou koncepcí nezaměřuje jen na získání vědomostí, ale směřuje k vyšším cílům a usiluje o rozvoj člověka a dovedností s ohledem na individuální schopnosti a společenskou toleranci. (Havel, 2014).

- ✓ **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program je povinným školním dokumentem definovaném ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. Jeho vypracování je v kompetenci příslušné školy a vychází primárně z Rámcového vzdělávacího programu a jsou v něm uvedeny zejména *konkrétní cíle vzdělávání, délka, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud*

bude tento doklad vydán (NUV, online cit. 2021-11-13). Dále musí obsahovat identifikační údaje školy a její charakteristiku, učební plán, materiální a ekonomické podmínky školy, popis personálního zabezpečení a také podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví. V obsahu ŠVP jsou rovněž zohledněny specifické podmínky školy, a proto je při jeho tvorbě nutná pečlivá analýza celého vzdělávacího prostředí. ŠVP je také výchozím dokumentem pro vypracování plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu, a to v návaznosti na podpůrná opatření žáků se SVP. Školní vzdělávací program schvaluje ředitel příslušné školy či školského zařízení a plně zodpovídá za jeho správnost i případné úpravy. Jedná se o volně přístupný dokument a každý do něj může nahlížet, případně z něho pořizovat opisy (NUV, online cit. 2021-11-13).

- ✓ **Individuální vzdělávací plán**

Jestliže má být výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami realizována na inkluzivních principech, musí být ve vzdělávacích podmínkách zohledněny jeho možnosti i bariéry. Vzdělávání žáků je obecně realizováno na základě rámcového a školského vzdělávacího programu. V případě vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který potřebuje ke vzdělávání specifické podmínky, se postupuje na základě tzv. individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který je přizpůsoben jeho možnostem a schopnostem. Dle §18 školského zákona č. 561/2004 Sb., může individuální vzdělávací plán schválit vždy ředitel školy, do které žák se SVP nebo mimořádným nadáním dochází. Podmínkou je však písemné doporučení školského poradenského zařízení a žádost zákonných zástupců těchto žáků (ČESKO, zák. č. 561/2004 Sb., 2021, online).

IVP je důležitým dokumentem při vzdělávání žáků se SVP a je podkladem pro plánování jejich výuky. Jedná se o jedno z podpůrných opatření, jehož úkolem je *upřesnit způsob práce s žákem a zdůraznit jeho individuální potřeby*. (MŠMT, online cit. 2021-11-10).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., jsou v individuálním plánu uvedeny zejména informace o

a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,

b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,

c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,

d) případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka

(MŠMT, online cit. 2021-11-10).

Dále musí individuální vzdělávací plán obsahovat identifikační údaje o žákovi, o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, a dále musí obsahovat jméno pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola v souvislosti s konkrétním žákem se SVP spolupracuje (MŠMT, online cit. 2021-11-10).

IVP musí primárně vycházet z možností a schopností žáka, a to na základě speciálně-pedagogické diagnostiky. Její výsledky jsou podstatné nejen pro organizaci výuky, ale jsou rovněž klíčové pro stanovení krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích cílů (Lechta, 2010). Dle Vítkové (2010) je individuální vzdělávací plán často spojován pouze s žáky, kteří trpí nějakou poruchou či postižením, ale může se také týkat i žáků nadaných. IVP musí být vypracován od chvíle, kdy je u žáka pedagogem nebo rodiči zjištěna potřeba individuálního přístupu co nejrychleji. Nejpozději však do jednoho měsíce od okamžiku doručení žádosti rodičů nebo zletilého žáka škole. IVP není neměnným dokumentem. Jeho účinnost je průběžně vyhodnocována minimálně dvakrát za rok a v případě potřeby může být doplňován a upravován v souladu s vývojem a měnícími se potřebami žáka. Je velmi vhodné, aby se na vypracování IVP podíleli všichni pedagogové, kteří s daným žákem pracují, jelikož mohou svými zkušenostmi s výukou svého předmětu zohlednit nepatrné, ale pro úspěšné vzdělávání konkrétního žáka podstatné záležitosti (Lechta, 2010).

3 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga (AP) je poměrně mladou profesí, která se v našem vzdělávání objevuje zhruba od poloviny devadesátých let. Během uplynulých let se však poměrně výrazně měnily podmínky pro poskytování podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i vzdělávací koncepce se v souvislosti s nimi došlo i v této profesi k výrazným změnám. Přes všechny tyto události je však role tohoto pedagogického pracovníka zřejmá již od počátku a *smyslem jeho práce je podpořit efektivitu vzdělávání žáků se SVP*. Morávková Vejrochová, 2015, s. 14).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož činnost je upravena především ve školském zákoně, zákoně o pedagogických pracovnících a vyhlášek dotýkajících se jeho působnosti. Působí v mateřských, základních a středních školách a jeho pracovní činnost se vztahuje ke třídě případně skupině žáků, ve které jsou vzděláváni žáci se SVP. *Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu* (Žampachová, Čadilová, a kol., 2012, s. 6).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných pomáhá asistent pedagoga učiteli nebo jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP s ohledem na podpůrná opatření, zároveň však podporuje jejich samostatnost a usiluje o jejich aktivní účast při vzdělávacích činnostech. Přestože je práce AP spojována s přímou prací s žáky se SVP, je dle potřeby v zájmu tohoto žáka rozšířena o další činnosti, kterými jsou např. komunikování s rodiči žáků, tvoření pomůcek a výukových materiálů, podpora učitele, pomoc s organizací atd.

Dle Morávkové Vejrochové (2015) se asistent pedagoga (AP) v podmínkách hlavního vzdělávacího proudu v minulých letech vyskytoval poměrně zřídka, avšak s narůstajícími počty žáků se SVP se po těchto pracovnících zvýšila i poptávka a v současné době působí asistent pedagoga téměř v každé škole.

AP bývá někdy zaměňován za osobního asistenta, ten však na rozdíl od asistenta pedagoga není zaměstnancem školy ani není financován ze státního rozpočtu. Bývá většinou zaměstnán neziskovou organizací nebo přímo rodiči konkrétního žáka s určitým typem postižení, který potřebuje pomoc a je k dispozici pouze jemu. Asistent pedagoga je oproti osobnímu asistentovi přidělen celé třídě či skupině žáků, ve které jsou vzdělávání žáci se SVP. Jeho činnost však nesměřuje jen k těmto žákům, ale je také asistentem

pedagoga v širokém spektru a pomáhá mu vytvářet podmínky pro práci s žáky s postižením či znevýhodněním (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-15).

Desatero asistenta pedagoga

1. Pomáhá se začleněním žáka do kolektivu.
2. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné osobnosti
3. Neprotežuje žádného žáka a ke všem přistupuje spravedlivě a rovnocenně.
4. Pomocí účinných aktivit vytváří podmínky pro multikulturní toleranci a scelování žáků.
5. Je aktivním pomocníkem učitele při plánování individuálního pojetí výuky.
6. Je motivátorem žáka při dosahování vzdělávacích cílů během výuky i mimo vyučování.
7. Je tvůrcem výukových pomůcek s ohledem na individuální potřeby žáka.
8. Při práci s žákem uplatňuje a využívá rozličné didaktické hry.
9. Při práci s žákem dodržuje pedagogické zásady a metody.
10. Aktivně spolupracuje s rodinou žáka.

(Nová škola, online cit. 2021-11-16).

3.1 Vznik pracovní pozice asistenta pedagoga

Pracovní pozici asistenta pedagoga lze v současné době zřídit dvěma způsoby. První možností je vytvoření pracovního místa pro AP jako podpůrného opatření žáka se SVP na základě doporučení školského poradenského zařízení, tzn. PPP nebo SPC. Tento případ se týká většiny AP působících v mateřských, základních a středních školách. Financování asistenta se uskutečňuje formou státních dotací, přičemž jejich výše je závislá na míře pracovního úvazku, kvalifikaci AP a doporučení školského poradenského zařízení. SPC stanoví míru potřebné podpory pro žáka se SVP a na základě těchto požadavků rozhodne o časovém rozsahu podpory a požadované úrovni kvalifikačních předpokladů asistenta pedagoga (Uzlová, 2010).

Druhou možností jak zřídit pozici AP je jeho zaměstnání coby běžného zaměstnance školy. V tomto případě již není nutné vyjádření školského poradenského pracoviště ani souhlas zákonného zástupce žáka, avšak financování se uskutečňuje z rozpočtu školy. V současné době jde o jedinou možnost, jak mohou asistenta pedagoga speciální školy financovat.

Množství finančních prostředků, které do těchto škol přicházejí, se odvíjí zejména od typu školy a počtu žáků. V některých případech tyto školy neobdrží finanční prostředky na AP žádné. Jedná se o školy s malým počtem žáků ve třídách a předpokládá se, že výuku zvládne učitel sám bez pomoci asistenta. Pokud je splněna podmínka počtu dětí ve třídě, obdrží škola na plat AP dotaci. Tímto způsobem může zaměstnat asistenta pedagoga i běžná škola, ale neobdrží na jeho plat od státu žádné vyčleněné finanční prostředky a předpokládá se, že bude hrazen z jejího rozpočtu. Tuto variantu zřízení pracovního místa pro asistenta pedagoga si však málokterá škola může dovolit (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-17). Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících nesmí délka pracovního poměru být kratší než 12 a pracovní smlouva na dobu určitou smí být prodloužena maximálně dvakrát. Výjimkou mohou být pouze asistenti, kteří zastupují za dočasně nepřítomného kolegu nebo nesplňují požadavky na vzdělání.

3.2 Kvalifikační předpoklady

Dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění zákona č. 198/2012 Sb. požadované vzdělání asistentů pedagoga přímo souvisí s jejich odborností a v současné době se dělí na dvě již výše zmíněné úrovně:

- Vyšší úroveň představuje přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se SVP, nebo je realizováno vzdělávání dětí a žáků individuální integrací. V tomto případě je požadováno vysokoškolské vzdělání získané studiem akreditovaného programu v oblasti pedagogických věd, minimálně však musí pro výkon těchto činností asistent pedagoga mít středoškolské vzdělání s maturitou a to buď s pedagogickým zaměřením, nebo doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, jehož standardy stanovuje MŠMT (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-18).
- Nižší úroveň je rovněž spojena s pedagogickou činností, v tomto případě se však jedná pouze o vykonávání pomocných výchovných prací a to ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovném a ubytovacím zařízení, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Pro vykonávání této funkce postačí výuční list případně pouze základní vzdělání. Povinné je však absolvování již zmíněného kurzu pro asistenty pedagoga. (Kendíková, 2017).

Tak jako každý pedagogický pracovník měl by se i asistent pedagoga průběžně vzdělávat, aby byl schopen aplikovat nové vzdělávací trendy. Jednou z mnoha možností je absolvování některého z kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se většinou o placené programy, ale školy je zpravidla podporují a svým zaměstnancům na ně poskytují finanční prostředky. Některé školy organizují semináře a vzdělávací programy pro své pracovníky z vlastní iniciativy, většinou ve spolupráci se ŠPZ. V těchto případech jsou do školy přizváni lektoři, kteří se zaměřují na požadovanou problematiku. Velkou výhodou je, že program bývá tzv. ušitý na míru podle konkrétních podmínek a potřeb školy. Dalším, velmi cenným a efektivním způsobem jak získávat nové informace je sledování činnosti některého z kolegů, který pracuje se stejnou kategorií žáků se SVP na jiné škole. Takto se může asistent dozvědět nejen řadu nových informací, ale také inspirací a nových přístupů a metod, jak s žáky pracovat. (srov. Hájková, a kol., 2018 a Kendíková, 2017).

3.3 Schopnosti, dovednosti a osobnostní předpoklady

Asistent pedagoga musí kromě požadavků na vzdělání disponovat celou řadou dalších schopností a osobnostních předpokladů a mimo obecné znalosti by měl být vybaven i specifickými dovednostmi pro práci s různými kategoriemi žáků se SVP. Obecně by měl mít znalosti a všeobecný přehled o probírané látce, vhodné jsou také znalosti v oblasti speciální pedagogiky a psychologie, které mu mohou pomoci k lepšímu pochopení potřeb žáka se SVP. (Hájková a kol., 2018). V každém případě by asistent pedagoga měl být kreativní, laskavý, komunikativní a obecně pozitivní člověk, zároveň však důsledný, spolehlivý zodpovědný. Měl by dokázat podpořit žáka při vzdělávání a za tímto účelem maximálně využít svých znalostí a dovedností. (srov. Teplá, 2015 a Uzlová, 2010). Ty se mohou lišit v závislosti na typu žáků, se kterými bude pracovat. Například při práci s žákem s mentální retardací bude zapotřebí citlivého a empatického přístupu, pokud se bude jednat o žáka s poruchami chování, tak naopak více autoritativní a pevný přístup. Pokud se však zaměříme například na obecné předpoklady pro práci s žáky se SVP, tak rozhodně by asistent pedagoga měl mít k těmto dětem pozitivní vztah (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-18). V žádném případě by se nemělo stát, že tuto profesi vykonává někdo jen proto, že nemůže nalézt jiné pracovní uplatnění a nic jiného mu nezbývá, nebo se jedná o člověka, který má vůči této cílové skupině celou řadu předsudků (Uzlová, 2010).

Dle Hájkové a kol. (2018) je však velmi důležité, aby asistent pedagoga byl vnitřně přesvědčen, že inkluze je tou správnou cestou ve vzdělávání.

AP musí disponovat znalostmi, které odpovídají jeho činnosti. Například asistent pouze se základním vzděláním může velmi efektivně působit v komunikaci s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale jeho znalosti již nemusí postačovat při doučování žáků na druhém stupni základních škol (Kendíková, 2017)**.** AP musí mít také určitou míru empatie, mít pochopení pro zájmy dětí a jejich vidění světa. Zároveň by měl mít přehled o rodinné situaci těchto dětí a prostředí, ze kterého přicházejí. Měl by umět adekvátně jednat a při rozhovorech s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí volit partnerský a pro ně jasný a srozumitelný způsob komunikace. (Hájková, a kol., 2018)**.** Důležitá je také vůle a ochota učit se od zkušenějších kolegů. Dle Viktorina (2018) asistenti často přicházejí do oblasti pedagogiky bez předchozích zkušeností a měli by být proto schopni nejen pracovat pod vedením učitele, ale i těžit z jeho zkušeností a rad.

AP by měl rovněž disponovat vysokou mírou trpělivosti a to zvláště při práci s méně bystrými žáky. Zároveň by si však měl umět získat respekt a být důsledný.
V případě, že asistent pedagoga pracuje s žáky národnostních menšin, může být poměrně velkou výhodou, když i on sám z ní pochází. Tato skutečnost se může velmi pozitivně projevit jak při konzultacích s kolegy, kdy jim může objasnit zejména skutečnosti týkající se kulturních specifik, tak při práci s žáky, kterým může být vzorem úspěšného a kvalifikovaného člena jejich komunity (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-18).

3.4 Činnost asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga a náplň jeho práce primárně vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb., a zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., a spočívá především v pomoci pedagogům při edukaci žáků se SVP i žáků intaktních; v usnadnění komunikace mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči; v podpoře žáků při přípravě na vzdělávání, a v případě žáků se zdravotním hendikepem také v pomoci při sebeobsluze. (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-15).

Dle Hájkové a Strnadové (2010) patří mezi úkoly asistenta pedagoga zejména:

- Pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchově a vzdělávací činnosti,

- Pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou z níž žák pochází.

Rozsah činností určí asistentovi pedagoga ředitel příslušné školy dle skutečných potřeb konkrétního žáka na základě vyjádření školského poradenského zařízení. Obecně však lze říci, že hlavním úkolem asistenta pedagoga je především pomoc žákům při vstupu a přizpůsobení se školnímu prostředí, spolupráce s týmem pedagogů a komunikace s rodiči žáků nebo jeho zákonnými zástupci. Teplá (2015) však zdůrazňuje, že veškerá činnost asistenta pedagoga s žáky se SVP musí být vždy individuální a v souladu s potřebami těchto žáků.

✓ **Činnost asistenta pedagoga dle stupně jeho kvalifikace**

Dle §5 vyhlášky č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků nadaných poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dle jeho potřeb a pokynů pracuje s jednotlivými žáky nebo skupinou žáků. Novela této vyhlášky od roku 2018 rozlišuje rozsah činností asistenta pedagoga na dvě úrovně, které jsou dány příslušným stupněm jejich vzdělání a kvalifikací. V této vyhlášce je však zároveň uvedeno, že činnosti, které jsou v kompetenci asistenta s nižším stupněm kvalifikace, mohou být požadovány i od asistenta, který je zařazen do vyššího kvalifikačního stupně.

Dle §5 vyhlášky č.27/2016 Sb., **asistent pedagoga s vyšší úrovní kvalifikace** uveden v §20 odst. 1, zák. č. 563/2004 Sb.), vykonává zejména:

a) *Přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
b) *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
c) *výchovné cíle zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.* (ČESKO, vyhl. č.27/2016 Sb., §5 odst. 3, 2021, online).

Dle §5 vyhlášky č.27/2016 Sb., **asistent pedagoga s nižší úrovní kvalifikace** uveden v §20 odst. 2, zák. 563/2004 Sb.), vykonává zejména:

a) *Pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

(ČESKO, vyhl. č.27/2016 Sb., §5 odst. 4, 2021, online).

- ✓ **Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga**

Pracovní doba asistenta pedagoga se může skládat z činnosti přímé a nepřímé (konzultace s pedagogy, příprava na výuku atd.). Podmínky těchto činností upravuje Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (ve znění novelizace č. 195/2019 S.), o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Toto Nařízení vlády rozlišuje asistenty pedagoga působící v běžných školách a asistenty působící ve školách speciálních, přičemž od září 2021 u každého z nich platí jiné podmínky pro stanovení poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-19).

Pokud vezmeme v úvahu plný čtyřiceti hodinový úvazek, tak u asistentů pedagoga působících ve speciálních školách a třídách zřízených dle §16, odst. 9, zákona 561/2004 Sb., je poměr přímé činnosti stanoven na 36 hodin týdně. V případě asistenta pedagoga působícího v běžné třídě nevykonávajícího tuto činnost jako podpůrné opatření, musí být jeho přímá činnost v rozsahu 36 hodin týdně. V tomtéž případě, ale u asistenta vykonávající pedagogickou činnost jako podpůrné opatření, je poměr přímé činnosti stanoven v rozsahu 32 až 36 hodin týdně. V případě, že se bude jednat o asistenta s nižším úvazkem, jsou ředitelé škol navíc limitováni tím, že 90% z celkové dotace musí být použito na výkon jejich přímé činnosti. Pokud tedy školské poradenské zařízení doporučí

asistenta např. na 30 hodin týdně, musí jeho přímá činnost být 27 hodin týdně a nepřímá pouze 3 hodiny. Je na rozhodnutí ředitele příslušné školy, zda tomuto asistentovi dá k dispozici ještě další hodiny pro nepřímou činnost, ale tomto případě je již nelze financovat z dotací na AP, ale musí být pokryty z rozpočtu školy. Mzda asistenta pedagoga je odvislá od výše jeho kvalifikace a délky praxe. Pohybuje se v platové třídě od 4. až 9. stupně, což představuje částku cca osm až dvacet tisíc korun. Je však nutné uvést, že na tuto horní hranici dosáhne málokdo (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-19).

3.5 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Ze všech aktérů inkluzivního procesu spolupracuje asistent pedagoga nejvíce s učiteli, kteří jim zároveň poskytují i metodické vedení. V tomto smyslu hovoří i vyhláška č. 27/2016 Sb., která v § 5 uvádí, že asistent pedagoga vykonává svou činnost na základě pokynů jiného pedagogického pracovníka. Velmi důležité je, aby však již od počátku spolupráce byla vyjasněna očekávání obou aktérů. *Jen pokud mají oba, učitel i asistent, správnou představu o pozici asistenta a přiměřené nároky na asistentskou práci, může jejich tandem fungovat už od počátku bez problémů, ku prospěchu všech žáků v jejich třídě* (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-20. Často se sává, že nejen začínající AP, ale i učitelé a rodiče žáků se domnívají, že činnost asistenta pedagoga je velmi jednoduchá a znamená pouze přímou podporu žáka se SVP. Tato představa je v rozporu se základní myšlenkou inkluze, která směřuje k sociálnímu začlenění, ale naopak více prohlubuje izolaci žáků se SVP. Asistent však nemá pracovat jen s žákem, ke kterému je přidělen, ale má především pomáhat učiteli při vzdělávání všech žáků ve třídě. AP nesupluje učitele, ale naopak vytváří podmínky a prostor k tomu, aby se učitel mohl žákům se SVP více věnovat. V žádném případě přítomnost AP ve třídě neznamená, že se učitel již nemusí o výuku žáků se SVP plně zajímat (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-21).

AP je ve třídě vítaným prostředkem pro zapojení žáků s různými vzdělávacími potřebami do výuky, aby však toto zapojení bylo účinné, je nutné spolupráci mezi asistentem a učitelem dobře promyslet. Každý učitel by měl počítat s tím, že někteří asistenti nemají s vykonáváním této profese zkušenosti a nějakou chvíli potrvá, než získají potřebnou rutinu. Zvláště v prvních týdnech spolupráce je nutné ze strany učitele intenzivnější podpora a metodické vedení. Přestože se zprvu jedná o zvýšenou zátěž, rozhodně se jim do budoucna vyplatí. Nastavení této spolupráce je plně v kompetenci učitele a asistenta pedagoga, avšak jak s metodickým vedením, tak i s kontrolou její

správnosti jim může pomoci speciální pedagog, výchovný poradce, poradenské zařízení nebo vedení školy (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-20).

- ✓ **Předpoklady úspěšné spolupráce učitele a AP**

Schopnost spolupracovat a kooperovat se všemi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky patří mezi nejdůležitější výbavu asistenta pedagoga. Jeho činnost by proto nikdy neměla směřovat k vytváření konkurenčního prostředí, ale naopak musí podporovat týmovou práci a veškeré vzdělávací úspěchy i neúspěchy je nutno chápat jako výsledek společného působení. Fungující spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je základním předpokladem pro vytváření kvalitního a podnětného prostředí ve třídě i úspěšného vzdělávání, její podmínkou je však vzájemná tolerance. Také pedagogové se stejně jako žáci učí v inkluzivním procesu vzájemnému respektu, a ačkoli mají často odlišné potřeby, jejich cíle ve vzdělávacím procesu jsou podobné (Hájková a Strnadová, 2010). *K potřebným kvalifikačním charakteristikám osob řídících vyučovací proces patří proto v neposlední řadě osobní tolerance vůči lidské odlišnosti obecně a citlivé lidské chápání diferencovaného obrazu člověka, který připouští i výraznou rozdílnost jeho vnitřních předpokladů* (Hájková a Strnadová, 2010, s. 117).

Dle Hájkové (2005) je velmi důležité sebepojetí a přiměřené vnímání vlastní hodnoty, neboť jedině tímto způsobem lze dosáhnout kritického zhodnocení vlastního jednání a normy. To vše pak směřuje k získání určité profesní jistoty, která mu následně umožňuje pocítit potřebu kolegiální podpory. Ve fungujícím a spolupracujícím týmu pedagogů, jejichž členové si navzájem důvěřují a respektují, se mohou o sebe vzájemně opřít, požádat o pomoc nebo pomoc nabídnout.

Pro fungující spolupráci AP a učitele je velmi důležité, aby učitel znal úroveň znalostí a kvalifikační předpoklady asistenta a mohl tak přizpůsobit své požadavky na jeho činnost. Převážná většina asistentů nemá potřebnou kvalifikaci pro činnosti spojené s plánováním výuky, výkladem nového učiva, hodnocení, zpravováním IVP atd. Je důležité vědět, že i v případě, že asistent pedagoga tuto kvalifikaci má, tyto činnosti jsou spojené pouze s funkcí učitele. Bývá bohužel častým jevem, že učitel se po celou vyučovací dobu věnuje celé třídě a žáka se SVP si téměř nevšímá. *Svěřil ho přece do „péče" asistenta, který navíc někdy bezdůvodně odvádí žáka z výuky pryč, mimo třídu.* To je samozřejmě velmi špatně. AP totiž není pro samostatnou výuku dostatečně kompetentní a muže se stát, že se dopustí některých pedagogických chyb. Je proto velmi důležité, aby si v rámci fungující spolupráce hned zpočátku stanovili oblasti činností, kdy učitel se věnuje

kvalifikovanějším činnostem a vzdělávání všech žáků ve třídě včetně žáků se SVP a asistent mu pro jeho činnost pomáhá vytvářet vhodné podmínky, zejména, aby měl pro výuku dostatečný prostor (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-21). Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitele může být různá, nejčastěji se však uskutečňuje v těchto variantách:

- Asistent pedagoga se věnuje žákovi, popř. skupině žáků se SVP, když učitel pracuje s celou třídou.
- Asistent pedagoga dohlíží na činnost třídy v případech, kdy učitel svou pozornost zaměřuje na výuku žáků se SVP.
- Asistent pedagoga vykonává ve třídě dle instrukcí učitele pomocné práce, jako např. vybírání sešitů, kontrolu zápisů či domácích úkolů, čímž pomáhá učiteli vytvářet prostor pro zaměření se na potřebné žáky. (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-25).

V každém případě by měl být asistent pedagoga oporou učitele, který by měl vědět, že se na něj může spolehnout, a i přes jejich odlišné kompetence se mohou v některých případech doplňovat. Důležité je, aby spolupráce mezi nimi byla fungující a správně nastavená. (Kendíková, 2019). Aby spolupráce mezi učitelem a AP byla funkční a efektivní je nutný nejen již zmíněný vzájemný respekt, ale také je důležité stanovit již v počátku spolupráce jasná pravidla, která budou oboustranně přijata a důsledně je dodržovat. S tím souvisí také vytvoření dostatečného prostoru pro společnou přípravu na výuku, konzultace. V rámci tohoto času nejen naplánují činnost na další den, ale také zhodnotí výuku právě uskutečněnou, s jejími úspěchy i selháními (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-20). *V případě, že asistent působí jen v jedné nebo dvou třídách – což je optimální varianta – by mělo jít o minimálně patnáct minut po vyučování, kdy si s učitelem společně zhodnotí práci žáků ten den a naplánují práci na den příští.* (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-25). Je vhodné tyto konzultace vést nejen v souvislosti s bezprostřední výukou, ale také je nasměrovat více do budoucna a stanovit si určité vzdělávací cíle. Rozhodně by však mělo být pravidlem, že asistent pedagoga jde do výuky a ví, s jakými žáky a na čem bude v dané vyučovací hodině pracovat (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-25).

Dle Kendíkové (2017) je výhodné, když schopnosti asistenta pedagoga jsou na podobné úrovni s učitelem a dokáže různé situace podobě řešit. V rámci vybudování partnerského vztahu se doporučuje, aby občas došlo i k neformální výměně rolí a asistent se na chvíli stal tím, kdo třídu vede. Velmi vhodné jsou pro tyto situace předměty jako

hudební, tělesná či výtvarná výchova a to zvlášť v případech, kdy asistent pedagoga v těchto oblastech disponuje větší mírou talentu.

Předchozí pracovní zkušenosti AP mohou být pro výuku velmi přínosné. Pokud například asistentka dříve pracovala jako chovatelka koní nebo dámská krejčová, může tyto praktické znalosti využít v hodinách přírodopisu nebo výtvarné výchovy (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-25).

- ✓ **Práce s asistenta pedagoga ve třídě**

Činnost AP s žáky ve třídě je vždy řízena učitelem. AP může být velmi prospěšný například při procvičování probraného učiva, upřesňování a vysvětlování úkolů, které byly zadány učitelem, nebo může provádět kontrolu jejich plnění. Jak již bylo zmíněno, práce AP se neomezuje pouze na žáka se SVP, ale v případě, že se učitel potřebuje věnovat žákovi se SVP, musí AP zastoupit učitele a dle jeho instrukcí pracuje s ostatními žáky ve třídě. V každém případě by výklad nového učiva měl provádět vždy pedagog, protože pouze ten je dostatečně kompetentní. Pokud jde o práci AP s žákem se SVP, tak ta by měla probíhat primárně ve třídě společně s ostatními žáky. Je možné výuku realizovat i odděleně v jiné učebně, avšak mělo by se jednat pouze o nezbytné případy, například, kdy učební plán žáka se SVP je natolik odlišný od ostatních žáků, že by zdvojená výuka působila rušivě. Práce asistenta pedagoga s žáky ve třídě může probíhat v těchto variantách:

- Asistent pedagoga pracuje s několika žáky se SVP v prostředí běžné třídy v přítomnosti všech intaktních žáků.
- Asistent pedagoga pracuje s několika žáky se SVP v prostředí běžné školy, avšak mimo třídu v jiné učebně, zejména z důvodu plnění odlišných úkolů v porovnání s intaktními žáky.
- Asistent pedagoga pracuje individuálně s jedním žákem se SVP v prostředí běžné třídy.
- Asistent pedagoga pracuje individuálně s jedním žákem se SVP v prostředí běžné školy, avšak mimo třídu v jiné učebně, zejména z důvodu plnění odlišných úkolů v porovnání s intaktními žáky.
- Asistent pedagoga pracuje s intaktními žáky ve třídě bez přítomnosti žáků se SVP.

- Asistent pedagoga pracuje jednotlivě i kolektivně s žáky se SVP i intaktními žáky v rámci jejich doučování.
- Asistent pedagoga pracuje individuálně s žáky se SVP po vyučování v prostředí mimo školu, např. v domácím prostředí, knihovně atd.
  (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-26).

3.6 Spolupráce AP s rodinami žáků se SVP

Asistent pedagoga má již z povahy své profese k rodinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi blízko. Jeho činnost je spojena s konkrétním žákem a skutečnost, že *„dostal svého asistenta“* posiluje u jeho rodičů vědomí užšího vztahu. (Morávková Vejrochová, a kol., 2015, s. 64). Zvláště v posledních letech je spolupráce s rodinami žáků na partnerské bázi trendem ve vzdělávání, který hraje v diagnostickém, intervenčním a vzdělávacím procesu významnou roli. Rodiče totiž mají o jejich dítěti řadu informací, které mohou být velmi cenné při plánování přístupů a vzdělávacích metod. Vědí, jak se dítě od narození vyvíjelo; znají rodinné události, které dítě ovlivňovaly; znají širší sociální prostředí, ve kterém rodina žije a mohou poskytnout informace o žákově chování v domácím prostředí (Hájková a Strnadová, 2010).

V některých případech bývá zaznamenávána ze strany rodičů určitá neochota ke spolupráci a je jim vytýkáno, že se svými dětmi nepracují tak, jak by si odborníci a pedagogové přáli. Dle Rbinsona a Dayllyho (2008) jsou nejčastějšími důvody bránící spolupráci např. nedostatek času, jazyková bariéra (u cizinců), kulturní odlišnosti, pocit nevítanosti, emocionální překážky atd. (Hájková a Strnadová, 2010).

Kontakt s rodinami je důležitý při práci se všemi kategoriemi žáků se SVP, tzn. jak u žáků se zdravotním znevýhodněním tak i zdravotním postižením, zvláště významnou roli však plní v případech žáků se sociálním znevýhodněním. V těchto případech však může být navázání kontaktu s rodiči i spolupráce s nimi velmi náročná. Pokud však jsou tito rodiče v souvislosti se spoluprací se školou pasivní, škola musí vynaložit maximální úsilí, aby tyto rodiče zaktivizovala. Je však velmi důležité, aby škola (asistent pedagoga) měla o rodině a její situaci co možná nejvíce informací. Tyto rodiny nezřídka řeší mnohem závažnější problémy, než jsou studijní výsledky jejich dítěte (nedostatek financí, dluhy, ztráta zaměstnání, zdravotní omezení atd.), a je proto nutné o nich vědět a při činnosti asistenta pedagoga je mít na zřeteli. Při práci s etnickými a národnostními menšinami je také nutné mít alespoň základní informace o jejich kultuře a zvyklostech. (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-27).

Velmi přínosná může být činnost asistenta pedagoga také v případech, kdy jsou tito žáci ve škole dočasně nebo dlouhodobě nepřítomní, především ze zdravotních důvodů. Asistent pak může tento deficit kompenzovat individuálními konzultacemi s žákem i rodinou, a to např. formou telefonického hovoru nebo přímým kontaktem v rodině či nemocničním zařízení. V těchto případech může asistent pedagoga po dohodě s rodiči přinést žákovi nejen podklady a informace týkající se probíraného učiva, ale může mu také pomoci s přípravou na výuku (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-27).

Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka může mít různou podobu a také i intenzita komunikace s rodiči může být odlišná případ od případu. Například v případě rodičů žáků s psychiatrickými diagnózami nebo poruchami pozornosti bývá velmi častá, i každodenní, neboť jejich stav se rychle mění a je vhodné si aktuální informace vzájemně předat a domluvit se na výchovných postupech. Když se naopak jedná o žáky, u kterých se jejich stav výrazně nemění, postačí kontakt s rodiči jednou týdně, popřípadě i jednou za měsíc (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-21).

Formy spolupráce asistenta pedagoga s rodinami žáků

- Předání informací týkajících se učiva a organizačních záležitostí přímým či nepřímým kontaktem s rodiči v době před výukou nebo po ní.
- Předání základních informací týkajících se výuky tzv. mezi dveřmi. Jde o rychlou návštěvu asistenta pedagoga v místě bydliště žáka, kdy jsou rodičům sděleny nejdůležitějších informace o průběhu a organizaci výuky a také o chování jejich dítěte.
- Pokud je již s rodiči navázán kontakt a vzájemná spolupráce, doporučují se setkávání přímo ve škole. Tato forma je velmi efektivní a nabízí hlubší intervenci při hledání řešení různých potíží a problémů.
- Další možností je kontakt s rodiči v domácím prostředí žáka při návštěvách za účelem doučování. V tomto případě nedochází jen k předávání informací týkajících se výuky žáka, ale zároveň se u rodičů vlivem příkladu asistenta pedagoga budují pedagogické kompetence (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-27).

Někdy mohou nastat situace, že vztah rodiny a asistenta pedagoga je natolik úzký, že rodiče zatouží využívat jeho práce i mimo rámec školy. *Situace, kdy se práce asistenta pedagoga na základě přání rodičů pozvolna a nedefinovaně přelévá i do rodinného prostředí (často podporována rostoucí emoční vazbou asistenta k dítěti), vede mnohdy k*

nadměrným či stupňujícím se požadavkům rodičů. (Morávková Vejrochová, a kol., 2015, s. 64). Je třeba si však uvědomit, že v těchto případech hrozí u asistenta pedagoga nejen jeho přetížení či pocit zneužívání, ale také riziko brzkého vyhoření. Pokud se asistent pedagoga rozhodne, že bude svůj čas rodině věnovat nad rámec svých povinností, je důležité stanovit si vzájemně jasná pravidla. Morávková Vejrochová a kol. (2015) dále upozorňuje, že spolupráce asistentem pedagoga a rodiči není upravena v žádném zákoně ani vyhlášce, přestože by to bylo velmi vhodné. Muže se stát, že asistent pedagoga při své činnosti, byť v dobré víře překročí jisté hranice a může nastat situace, která mu připraví řadu nepříjemných komplikací.

Také je třeba si uvědomit, že komunikaci s rodiči řídí učitel. Faktem je, že asistent pedagoga zpravidla komunikuje s rodiči žáka mnohem častěji než učitel, ale vždy by se mělo jednat jen o případy, kdy ho učitel tímto rozhovorem a jeho obsahem pověří. Asistent pak musí o výsledku rozhovoru informovat učitele. Komunikace s rodiči by měla být otevřená, ale zároveň by neměla porušit určitá pravidla. Zejména by měl zvážit, které informace může poskytovat a u kterých je povinen zachovat mlčenlivost. Rovněž je důležité, aby při těchto rozhovorech byl loajální vůči škole a neznevažoval práci svých kolegů (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-21).

Tipy pro fungující spolupráci s rodiči:

- Asistent pedagoga je dobře obeznámen s rodinnými podmínkami žáků, s nimiž pracuje.
- Asistent pedagoga je rodiči informován o všech podstatných záležitostech, které se týkají jejich dítěte (záliby, kamarádi atd.).
- Asistent pedagoga radí rodičům, jak mají s žákem v domácích podmínkách pracovat, jaké mají volit metody a postupy.
- Asistent pedagoga v součinnosti s rodiči žáka reflektuje jeho vzdělávací úspěchy a vyhodnocuje správnost zvolených metod, postupů a možnosti zlepšení.
- Asistent pedagoga působí na rodiče žáka, se kterým pracuje, a snaží se o jejich vtažení do vzdělávání svého dítěte a přijetí vlastní odpovědnosti. *Tento bod se může týkat zejména: komunikace a spolupráce se školou; domácích úkolů a přípravy; zajištění pomůcek; včasného předávání informací o dítěti směrem ke škole,*

aktivního podílení se na používání motivačního systému u dítěte i v domácím prostředí, tzn. nejen ve škole, pokud škola rodiče o to požádá apod.

- Asistent pedagoga vytváří podmínky pro sociokulturní přispění žáků ve škole. Jedná se především o žáky pocházející s odlišného kulturního a sociálního prostředí. (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-23).

3.7 Spolupráce AP s poradenskými pracovníky

Jednou ze základních podmínek kvalitní práce asistenta pedagoga je jeho spolupráce s poradenskými pracovníky. Tito mohou být při práci s dětmi i žáky se SVP velmi prospěšní zejména tím, že pomohou asistentovi objasnit podstatu problémů konkrétního žáka a metodicky ho podpořit při práci s ním.

Kromě učitelů by asistent pedagoga měl (může) spolupracovat:

a) s poradenskými pracovníky školy (výchovným poradcem, metodikem prevence, školním speciálním pedagogem, školním psychologem, koordinátorem inkluze).

b) s pracovníky školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry).

c) s pracovníky z dalších institucí, například s (střediskem výchovné péče, nestátními neziskovými organizacemi zaměřenými na podporu žáků, se kterými asistent pracuje; orgánem sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD); dalšími, podle potřeby).

(Němec, 2016).

Na každé škole působí minimálně dva poradenští pracovníci. Jedná se o metodika prevence a výchovného poradce, přičemž na některých školách jsou k dispozici ještě další dva pracovníci, a to školní psycholog a speciální pedagog. Pokud ve škole speciální pedagog nepůsobí, měl by asistent pedagoga veškeré potřebné informace týkající se práce s žáky se SVP obdržet od výchovného poradce. Ten by měl být dostatečně kompetentní, aby dokázal poskytnout asistentovi nejen základní informace o druhu postižení či znevýhodnění žáka, ale také metodickou podporu. V kompetenci metodika prevence jsou zejména činnosti zaměřené na preventivní působení v souvislosti s výskytem rizikového chování žáků a předcházení vzniku sociálně patologických jevů. Asistentovi pedagoga může pomoci zejména návrhem řešení těchto problémů u konkrétního žáka (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-28).

Nejkvalifikovanějšími pracovníky, na které se asistent pedagoga při práci s žáky se SVP a znevýhodněného prostředí může obrátit, jsou zejména speciální pedagog a školní psycholog. *Ti ho mohou metodicky vést, pomáhat mu při konkrétních problémech a potížích svěřeného žáka, ať formou interních školení, seminářů, nebo individuálních konzultací.* Jejich činnost a podpora může být také velmi užitečná nejen při diagnostice výchovných problémů a potíží s prospěchem, ale rovněž při zajišťování speciálních pomůcek a výukových materiálů. Významnou roli mohou plnit také při řešení potíží v oblasti vrstevnických i rodinných vztahů (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-24).

Školní psycholog působí jen na některých školách a může výrazně přispět k efektivnímu řešení potíží žáků způsobené vlivem nejrůznějších okolností. Muže se jednat např. problémy s chováním nebo o potíže vycházející z rodinného prostředí. Školní psycholog může být asistentovi pedagoga prospěšný především v souvislosti s obtížným začleňováním žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním do třídního kolektivu.
Činnost speciálního pedagoga je orientovaná zejména na žáky s vývojovými poruchami jako např. dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie atd. Pro asistenta pedagoga může být práce speciálního pedagoga s těmito žáky velmi cennou inspirací. Stejně jako školní psycholog ani speciální pedagog není přítomen na každé škole. (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-28). Optimální je, když se podaří v rámci školy vytvořit skupinu, která je tvořena pedagogem, asistentem pedagoga a psychologem či speciálním pedagogem, avšak v současné době se tohoto stavu daří dosáhnout jen v málo případech (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-24).

Asistent pedagoga by měl mít přehled o tom, jakou podporu a v jakém rozsahu může od těchto odborníků očekávat. Ta může být různá a odvíjí se jak od výše jejich pracovních úvazků, tak i zkušeností a specializace. Podle potřeby může být jednorázová, opakovaná, případně dlouhodobá. Nejčastěji se jedná o:

- Sledování žáka či žáků během výuky, na kterou navazuje konzultace s odborníkem.
- Řešení konkrétního případu žáka na základě individuální konzultace.
- Konzultace za účasti asistenta pedagoga, rodičů žáka, žáka a odborníka.
- Intervence odborníka a jeho práce žákem s ohledem na důvěrnost sdělených informací.
- Činnost odborníka ve třídě s integrovaným žákem.

- Využití supervize (asistenti pedagoga, pedagogové a další účastníci). (Zapojme všechny, online cit. 2021-11-24).

Metodickou podporu pro práci s dětmi se SVP může asistent pedagoga obdržet také od školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra. Poradci z těchto zařízení většinou jednou nebo dvakrát za rok docházejí přímo do škol, se kterými spolupracují a poskytují metodickou podporu pedagogům i asistentům.

Obecně lze říci, že asistent pedagoga:

- ✓ *respektuje a reflektuje doporučení SPC, PPP či SVP k práci asistenta pedagoga,*
- ✓ *má možnost si vyžádat radu, doporučení od SPC, PPP či SVP k práci asistenta pedagoga,*
- ✓ *má možnost účastnit se metodických či jiných pracovních setkání týkajících se práce asistenta pedagoga ve SPC, PPP či ve SVP.*

(Morávková Vejrochová, a kol., 2015, s. 66).

Pedagogicko-psychologické poradny jsou organizace zřízené většinou v každém okrese. Jejich činnost je zaměřena především na děti a žáky s poruchami školních dovedností a děti a žáky, jejichž potíže souvisí s nevhodnými sociálními podmínkami. Pedagogicko-psychologické poradny se rovněž zabývají diagnostikou žáků. Pokud zjistí, že vzdělávací potíže dítěte nejsou zapříčiněny specifickou poruchou školních dovedností, ale jedná se o lehké mentální postižení, je toto dítě předáno příslušnému speciálně pedagogickému centru. Pedagogicko-psychologické poradny také provádějí diagnostiku dětí pocházejících ze znevýhodněného sociálního prostředí, které jsou následně zařazeny do přípravných tříd. Speciálně pedagogická centra jsou většinou zřízena u speciálních škol. Provádějí diagnostiku dětí se zdravotním postižením a poradenství jednotlivým školám, učitelům a asistentům pedagoga v souvislosti se vzděláváním dětí se zdravotním postižením. Někdy také tato centra poskytují školám speciální pomůcky i literaturu potřebnou pro vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Činnost těchto zařízení se obecně orientuje na děti a žáky se zdravotním postižením, přičemž se ještě dále dle svého zaměření zvláště orientují na děti s mentálním, zrakovým nebo sluchovým postižením.

Zprávu z vyšetření smí SPC předat pouze zákonnému zástupci žáka, který ji se svým souhlasem předá příslušné škole. Asistent pedagoga může pak tuto zprávu získat od výchovného poradce či speciálního pedagoga (Asistent pedagoga, online cit. 2021-11-28).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Obsahem praktické části diplomové práce je výzkum, který se zaměřuje na význam asistenta pedagoga v inkluzivním procesu. Pro dané téma byl zvolen kvalitativní způsob šetření, a jako metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor, který byl veden s asistenty pedagoga pracujících v základních školách. Součástí empirické části je dále stanovení výzkumného problému, výzkumných cílů, výzkumných otázek, charakteristika výzkumného souboru, analýza získaných dat a jejich následná interpretace, která se opírá o teoretickou část diplomové práce.

4.1 Výzkumný problém

Asistenti pedagoga vstupují do inkluzivního vzdělávání jako jedno z podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich činnost však není spjata jen s žáky, kteří potřebují při vzdělávání určitou míru podpory, ale pole jejich působnosti je mnohem širší a přímo či nepřímo se týká celého vzdělávacího procesu i veškerého dění ve škole.

Výzkumným problémem diplomové práce je význam asistenta pedagoga v inkluzivním procesu. Tuto problematiku považujeme za významnou a zajímavou, neboť efektivní působení asistentů pedagoga ve třídě je pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klíčové.

V rámci našeho výzkumu vycházíme z předpokladu, že činnost asistentů pedagoga je vystavena působení celé řady faktorů, které mohou do značné míry ovlivnit nejen úspěšnost jejich práce, ale zároveň také vnímání jejich významu a role v procesu inkluzivního vzdělávání. Tyto názory a postoje jsou utvářeny zejména dílčími zkušenostmi z jednotlivých oblastí každodenních činností, do kterých více či méně vstupují všichni aktéři inkluzivního vzdělávání. Velmi úzce je činnost asistentů pedagoga provázána zejména s učiteli, rodiči žáků a poradenskými pracovníky, přičemž jejich „vyladěná“ a fungující spolupráce je základním předpokladem pro vytvoření kvalitního a podnětného prostředí, umožňujícího úspěšné naplnění vzdělávacích cílů všech žáků ve třídě.

Především z těchto důvodů se ve výzkumné části zaměřujeme na aspekty, které činnost asistenta pedagoga i jejich spolupráci s těmito aktéry inkluzivního procesu ovlivňují.

4.2 Cíl výzkum

Hlavní výzkumný cíl:

- ✓ Porozumět významu asistentů pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají svou pozici ve školním prostředí a ve školském systému, a odhalit faktory, které ji ovlivňují.
2. Z pohledu asistentů pedagoga popsat jejich činnost s žákem se SVP a intaktními žáky a odhalit faktory, které ji ovlivňují.
3. Z pohledu asistentů pedagoga popsat spolupráci s učiteli a odhalit faktory, které ji ovlivňují.
4. Z pohledu asistentů pedagoga popsat spolupráci s rodiči žáků se SVP a odhalit faktory, které ji ovlivňují.
5. Z pohledu asistentů pedagoga popsat spolupráci s poradenskými pracovníky a odhalit faktory, které ji ovlivňují.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- ✓ Jaký je význam asistentů pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak asistenti pedagoga vnímají svoji pozici ve školním prostředí a ve školském systému a které faktory ji ovlivňují?
2. Jak asistenti pedagoga vnímají práci s žákem se SVP a intaktními žáky a které faktory ji ovlivňují?
3. Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učiteli a které faktory ji ovlivňují?
4. Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s rodiči žáků a které faktory ji ovlivňují?
5. Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s poradenskými pracovníky a které faktory ji ovlivňují?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří šest asistentů pedagoga, kteří působí v základních školách ve Zlínském kraji. Jednotlivé školy se v pěti případech nachází ve městě a v jednom případě na vesnici. Z důvodu aktuálnosti pracovních zkušeností asistentů pedagoga jsme zvolili jako kritérium pro jejich výběr právě probíhající spolupráci s učiteli a délku praxe na pozici asistenta pedagoga v trvání minimálně jednoho roku. Ve čtyřech případech byli asistenti pedagoga pro náš výzkum získáni formou osobní návštěvy v jednotlivých školách, kterým předcházelo kontaktování jejich vedení. V dalších dvou případech se jednalo o jejich výběr na základě osobní známosti. V rámci zachování anonymity informantů budeme v naší práci pro jejich rozlišení používat označení pomocí písmen A až F.

- ✓ **Informant A**

Jedná se o svobodnou, bezdětnou ženu ve věku 25 let, která žije se svým partnerem na vesnici, a práci asistentky pedagoga vykonává na základní škole v menším městě. Celková délka její praxe na pozici asistentky pedagoga je 4 roky. Dva roky pracovala s dívkou trpící lehkou mentální retardací na jiné základní škole a poslední dva roky pracuje s chlapcem s Aspergerovým syndromem, který je v současnosti žákem 9. třídy. Aktuálně spolupracuje s více učiteli. Vzdělání vysokoškolské (SŠ sociální práce, VŠ sociální pedagogika).

- ✓ **Informant B**

Jde o svobodnou a bezdětnou ženu ve věku 27 let bydlící společně se svým přítelem v menším městě. Zde také působí jako asistentka pedagoga v základní škole. Délka praxe na pozici asistentky pedagoga je 6 let. Tři roky pracovala s chlapcem na druhém stupni, 1 rok s chlapcem v páté třídě a nyní pracuje druhým rokem s chlapcem s mentální retardací, který je v současné době v sedmé třídě. Jako asistentka spolupracuje s více učiteli. Vzdělání vysokoškolské (Střední pedagogická škola, VŠ sociální pedagogika)

- ✓ **Informant C**

Je vdaná žena ve věku 51 let, která žije se svým manželem, dcerou (23 let) a synem (12 let) ve městě. Škola, ve které působí, se nachází ve městě mimo místa bydliště. Délka její praxe na pozici asistentky pedagoga je 4 roky a aktuálně pracuje s dívkou s poruchou autistického spektra, která je nyní žákyní třetí třídy. V současné době spolupracuje pouze s jedním učitelem, ale má také zkušenosti se spoluprací s více učiteli z dřívějších let.

Vzdělání vysokoškolské (Střední veterinární škola, Střední škola vychovatelství, jednoroční studium předškolní a mimoškolní pedagogiky, VŠ sociální pedagogika).

- ✓ **Informant D**

Jedná se o svobodnou, bezdětnou ženu ve věku 26 let žijící se svým partnerem v menším městě. Jako asistentka pedagoga působí v malotřídní vesnické škole a v současné době pracuje s chlapcem s mentálním postižením ve věku 11 let. Délka její praxe je 2 roky a spolupracuje pouze s jedním učitelem. Vzdělání vysokoškolské (vychovatelství, sociální pedagogika).

- ✓ **Informant E**

Vdaná žena ve věku 41 let žijící se svým manželem a dcerou (14 let) ve velkém městě, kde se rovněž nachází základní škola, ve které působí. Délka její praxe je 9 let a během této doby působila jako asistentka pedagoga celkem ve dvou základních školách. V současné době spolupracuje s jedním učitelem, ale má také zkušenosti se spoluprací s více učiteli. Aktuálně pracuje s dívkou ve věku osmi let trpící lehkou mentální retardací, ale zkušenosti má s dětmi s poruchou autistického spektra. Vzdělání vysokoškolské (speciální pedagogika).

- ✓ **Informant F**

Jedná se o svobodnou ženu ve věku 35 let, která žije na vesnici, a škola, ve které působí, se nachází v nedalekém městě. Délka její praxe na pozici asistentky pedagoga je 5 let, do té doby pracovala jako vychovatelka v dětském domově. Spolupracuje s více učiteli a v současné době pracuje s chlapcem s poruchou autistického spektra ve věku 12 let, který je žákem šesté třídy. Vzdělání vysokoškolské (Střední pedagogické škola, VŠ sociální pedagogika – bakalářský program).

4.5 Metoda sběru dat

S ohledem na téma diplomové práce a stanovené cíle našeho výzkumu byl pro zpracování praktické části zvolen kvalitativní způsob šetření, který (dle Švaříčka a kol., 2007) *umožňuje na základě hloubkových dat rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, jak prožívají a vytvářejí sociální realitu, a získat tak o zkoumaném jevu komplexní a detailní obraz.* Dle Gavory (2010) je tato detailnost největší předností kvalitativního

přístupu a spočívá především v intenzivnosti a dlouhodobosti zkoumání. Hendl (2008) upozorňuje také na nevýhody kvalitativního výzkumu, které spočívají zejména v riziku zkreslení výsledků vlivem nedostatečných zkušeností výzkumníka či jeho nedostatečného odstupu od osobních preferencí. Dalšími nevýhodami je také větší časová náročnost výzkumu a jeho problematická zobecnitelnost.

Sběr dat byl realizován metodou polostrukturovaných rozhovorů, které byly uskutečněny na základě předem stanovených otevřených otázek. Skutil (2011) považuje polostrukturovaný rozhovor za nejpoužívanější typ interview, který na rozdíl od strukturovaného rozhovoru a striktního dodržování připravených otázek umožňuje poskytnout dotazovanému pro jeho odpovědi větší prostor. Výhodou je také to, že výzkumník má možnost rozhovor průběžně upravovat, a v případě potřeby klást doplňující a zpřesňující otázky a zároveň sledovat emoce a neverbální projevy informantů. Tento způsob sběru dat nám umožňuje získat detailní informace a je výhodný především v případech, kdy cílem výzkumu je porozumění a hlubší proniknutí do zkoumané problematiky. S ohledem na dosažení co nejlepších výsledků byly jednotlivé okruhy otázek doplněny o otázky doplňující a následně pečlivě seřazeny do logické struktury. Cílem úvodních otázek bylo nejen navození pozitivní atmosféry a získání důvěry, ale především získání základních informací o informantech, a to zejména o délce jejich praxe, kvalifikaci, motivaci a předchozích pracovních zkušenostech. Hlavní otázky představovaly jádro rozhovorů a již konkrétněji směřovaly k cílům našeho výzkumu, které byly klíčové pro naplnění výzkumných cílů. Během rozhovorů byly informantům pokládány rovněž otázky doplňující a navazující, které umožňovaly rozšiřování jednotlivých oblastí základních otázek. Do závěru jednotlivých rozhovorů byly zařazeny také tzv. otázky ukončovací, při kterých šlo především o upření pozornosti směrem k dotazovanému, kterému byl dán prostor pro vyjádření vlastních postřehů z rozhovoru a případných nejasností (Švaříček, a kol., 2007).

Jednotlivé rozhovory s informanty byly zaznamenávány do mobilního telefonu a průběžně doplňovány písemnými poznámkami, popisující zejména neverbální projevy, které zpřesnily obsah jejich odpovědí. Většina rozhovorů byla vedena v prostorách příslušných škol, ve dvou případech byly rozhovory realizovány v domácím prostředí. V tomto případě se jednalo o informanty, se kterými se známe osobně již delší čas, a je nutno podotknout, že tato okolnost se při rozhovorech pozitivně projevila větší mírou jejich důvěry a otevřenosti.

- **Informovaný souhlas**

V souladu s etickými principy a zásadami výzkumu byli všichni informanti obeznámeni s jeho tématem, cílem, s výzkumnými otázkami a časovou náročností rozhovoru, jež se pohybovala okolo 45 minut. Informanti byli také ze strany zkoumající osoby ujištěni o diskrétnosti a zachování mlčenlivosti o získaných datech. V rámci zachování jejich anonymity byli zároveň ujištěni, že vhodným způsobem budou nahrazena jejich pravá jména i údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Všichni informanti vyjádřili souhlas s nahráváním rozhovoru do mobilního telefonu, což následně stvrdili svým podpisem.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole diplomové práce se zaměřujeme zejména na analýzu získaných dat, jejich interpretaci a závěrečné shrnutí. Pro tuto operaci byl zvolen design zakotvené teorie s využitím otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

5.1 Rozhovory a jejich analýza

Prvním krokem při zpracování získaných rozhovorů je jejich transkripce, což v našem případě znamenalo přepis pořízených audiozáznamů do písemné podoby. Jednotlivé rozhovory byly pečlivě a doslovně přepsány včetně projevů zachycujících vyjádření emocí a pocitů informantů. Povedena byla jen drobná selekce míst v rozhovoru, která byla pouze jeho tzv. slepou uličkou a pro náš výzkum nebyla podstatná.

Dalším důležitým krokem po uskutečněném sběru dat je jejich následná analýza, jejímž cílem bylo *hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků* (Švaříček, a kol., 2007, s. 16). S ohledem na cíle našeho výzkumu byl pro zpracování dat zvolen design zakotvené teorie, která *představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie* (Švaříček, a kol., 2007, s. 84). Tato teorie je konstruována zejména na základě sociálních procesů, přičemž nejde o zachycení okamžitého stavu, ale o popis děje, který ukazuje na vztah mezi změnou podmínek a jednáním respondentů. Základní analytickou operací zakotvené teorie je tzv. kódování, při kterém dochází k rozložení dat do určitých částí, jenž jsou následně přiřazeny k jednotlivým relevantním konceptům. V další fázi pak dochází ke slučování těchto koncceptů na základě společného kritéria a takto vzniklé kategorie (proměnné) pak tvoří základ při konstruování teorie (Švaříček, a kol., 2007). V rámci zakotvené teorie jsou využívány tři stupně kódování, které se označují jako otevřené, axiální a selektivní.

V souvislosti se zvoleným způsobem výzkumu je nutno upozornit na skutečnost, že výzkumný soubor představuje pouze šest informantů, a výsledky šetření proto nelze zobecnit na veškeré případy, kterých se tato problematika dotýká. Přestože výroky informantů jsou pouze jejich subjektivními názory, zkušenostmi a pocity, považujeme je za zajímavé a domníváme se, že přinášejí určitý vhled do zkoumané problematiky.

5.2 Otevřené kódování

V první fázi analýzy rozhovorů byly jednotlivé texty s pomocí kódování rozloženy na jednotlivé části a poté opětovně seskupeny a uspořádány do relevantních a logických celků. Dle Švaříčka a Šeďové (2007, s. 91) kódování *rozbíjí data do fragmentů - indikátorů - a ty potom přiřazují k příslušným konceptům.* Tímto způsobem byly v rámci jednotlivých oblastí výzkumných cílů vytvořeny kategorie, které byly postupně seskupovány, redukovány, a pomocí kterých byl následně vytvořen základ pro konstruování teorie.

- ✓ **Hlavně mít rád děti (pracovní odhodlání AP)**

Po úvodních otázkách, jejichž cílem bylo zjistit základní informace o informantech (věk, místo jejich působnosti, vzdělání, délka praxe, délka spolupráce s učitelem), byly informantům položeny otázky směřující k jejich motivaci vykonávat profesi asistenta pedagoga. Při jednotlivých rozhovorech nejčastěji zazněla touha pracovat s dětmi, přičemž převážná část informantů uvedla povolání asistenta pedagoga jako nejlepší možnou volbu, jak začít pracovat ve školství a získat potřebné zkušenosti pro další posun v jejich kariéře. Nutno podotknout, že tyto odpovědi zazněly zejména v případě informantů mladšího věku, které v současné době studují na vysokých školách. Všichni informanti se však shodli v tom, že hlavní motivací pro volbu tohoto povolání je pozitivní vztah k dětem, touha s nimi pracovat a pomáhat jim.

A: *Asistentka mi přišla jako dobrá možnost, jak začít. Mě to k děckám vždycky táhlo a chtěla jsem se věnovat dětem bez rodičů, ale to mám v plánu až po dokončení Mgr.*

D: *Mě strašně motivuje, když pak vidím, že ten můj kluk se posouvá a že za sebou vidím tu práci. Jsem ráda mezi dětma.*

B: *Tenkrát v mých 19 letech s tím lyceem to byla jediná možnost, jak se dostat do školství, a já jsem měla k dětem vždycky hodně blízko a opravdu je miluju.*

F: *Pokud to má dopadnout dobře, tak tady je nejdůležitější mít ráda děti. Pak člověk přirozeně chce s nimi pracovat.*

E: *Já už jsem od mládí jezdila jako instruktorka na tábory a práce s dětma je pro mě součást života.*

V případě informantky C byla volba povolání asistentky pedagoga ovlivněna neuskutečněnou touhou vykonávat pěstounskou péči a možnost pracovat jako asistentka pedagoga jí poskytla příležitost pracovat s dětmi.

C: *…a taky jsem si dělala kurz pro pěstouny, protože jsem chtěla i být pěstounkou, ale to pak nějak nevyšlo. Tak mě napadlo jít tímto směrem, protože já jsem vždycky hrozně moc chtěla dělat s děckama.*

- ✓ **Klíč má v rukou vedení (nastavení inkluze v prostředí školy)**

Rozhovory na téma pozice AP ve školním prostředí odhalily, že většina informantů hodnotí svou pozici ve školním prostředí pozitivně. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že za základní předpoklad funkční a zároveň respektované role asistenta pedagoga ve škole považují správně nastavené pozice a role všech pedagogických i nepedagogických pracovníků. Za klíčové přitom považují postoje vedoucích pracovníků jednotlivých škol a zejména osobnosti jejich ředitelů. Především ti mají dle jejich názoru zásadní vliv nejen na budování pozitivních a respektujících vztahů všech pracovníků, ale zároveň i vnímání asistenta pedagoga ve školním prostředí jako plnohodnotného člena pedagogického sboru.

A: *Já myslím, že kdyby to ředitel u nás tak nenastavil, tak minimálně polovina učitelů by to tak neměla. Když vás respektuje a váží si vaší práce vedení, tak i ti učitelé jsou pak takto nastavení. Přebírají ty postoje.*

E: *Líbí se mi, že to tak jako stmeluje. Ředitel u nás se vždycky snaží každého spíš zastat, než aby někoho neodůvodněně kritizoval nebo ho pomlouval. On už několikrát řekl, že si učitelé musí uvědomit, že asistenti jim hodně pomáhají a že bez nich by ta výuka byla nezvládnutelná.*

B: *Není nic horšího, než když je v této práci nejednota a dobré vedení dělá všechno pro to, aby ta soudržnost byla. Jsem fakt ráda, že to tak máme nastavené shora. Já mám z toho dobrý pocit a rozhodně nemám pocit, že by mě někdo tak jako zneužíval a většinou mě ti kolegové i učitelé berou jako rovnocennou.*

- ✓ **Týmová práce a rozvoj (funkční spolupráce s kolegy)**

Velmi pozitivní a zároveň inspirativní informace zazněly zejména při rozhovorech s informanty A, E, B, kteří velmi ocenili přístup ředitelů škol, kteří se ve značné míře zasazují nejen v utváření vyváženého a pozitivně orientovaného kolektivu, který respektuje každého člena, ale rovněž vynakládají značné úsilí při zavádění nových výukových metod a možnosti prohlubování kvalifikace pedagogických pracovníků, což jim umožňuje rozvíjet se a získávat pro inkluzivní vzdělávání potřebné znalosti a zkušenosti. V rámci pozitivního vnímání vlastní pozice je pro asistenty také velmi důležité, aby byli přijímáni

jako rovnocenní partneři, kteří jsou plně zapojeni do veškerých školních činností včetně diskusí týkajících se výuky i událostí ve škole.

A: *Já mám velké štěstí ve vedení školy. Náš ředitel je otevřený novým věcem, a vždycky říká, že by se měla dát příležitost novým metodám a učitelům a má taky názor, že každý učitel by měl začínat jako asistent, protože pak mu to hrozně moc pomůže v tom učitelství. On tak vede i všechny zaměstnance a ani se u nás nestává, že by učitel řekl, že je něco víc.*

E: *Já se cítím fakt v té škole dobře. Vůbec nemám pocit, že bych byla něco míň než ostatní. Berou nás i na porady, pobyty, kurzy. Třeba teď jsme byli na semináři zaměřeném na spolupráci asistenta a učitele. Aby pracovali jako tandem a ne aby tam byli každý sám za sebe. Ale ten základ je ve vedení, protože znám spoustu případů škol, kde ty asistenty pořád ještě berou jako někoho, kdo tam jen sedí a bere peníze. Ten problém ale já vidím v tom, že si ta škola neumí tu práci nastavit.*

B: *Přemýšlí o tom, protože se často na poradách nás asistentů ptá, jak tu výuku vnímáme, jestli máme nějaké nápady, připomínky a hlavně jak to vnímá ten postižený žák. Řekne, že na tom musíme všichni zapracovat. A to je super, protože se pak najde společně řešení a každý ví, že je důležitý a nemá pocit, že je na vedlejší koleji. Hrozně to pak posílí soudržnost. Já jsem třeba nikdy nezažila, že by někoho pomlouval.*

- ✓ **Takhle to nepůjde (nastavení inkluze v prostředí školy)**

To, že základem fungujícího pracovního kolektivu, který minimalizuje bariéry inkluzivního vzdělávání a zároveň podporuje působení asistentů pedagoga ve školách, je jejich kvalitní vedení, potvrdily také rozhovory s informanty C a F. Tito na rozdíl od čtyř předchozích popsali velmi problematické vztahy mezi kolegy, které se v konečném důsledku negativně promítají jak do vnímání jejich pozice ve školním prostředí, tak i zároveň způsobují řadu komplikací při vzdělávání žáků se SVP i žáků intaktních. Z rozhovorů bylo patrné, že za příčinu tohoto stavu považují především nekvalitní vedení školy, které ve své pozici opakovaně selhává, nepůsobí v kolektivu jako mediátor, ale naopak podporuje vytváření konkurenčního prostředí, které vylučuje jakoukoliv spolupráci mezi kolegy.

F: *No, hrůza děs, jak říkám (smích). Ne, ale opravdu. Naše paní ředitelka nás asistenty moc nebere. No, my tam máme celkově ten kolektiv trošku horší, je to tak jaksi rozdělené na skupinky, které se můžou a nemůžou. Já jsem spíš ten typ, co nevyhledává*

nějaké konflikty, jsem v té třídě s paní učitelkou, kterou mám hrozně ráda, sedly jme si a vůbec se nechci účastnit nějakých nesmyslných bojů. Vnímám, že naše paní ředitelka nás asistenty bere jen jako asistenty a jakékoliv výhody mají vlastně jen učitelé.

C: *Je smutné, že místo toho, aby ten kolektiv propojovali a stmelovali, tak dělají pravý opak. Je to pořád spíš o pomluvách, intrikách a všelijakých zákeřnostech a podporování vytváření jakýchsi skupinek, které se oddělují a spíš než aby si pomáhaly, tak mezi sebou soupeří. Vůbec to nechápu, protože pak nám ani v té práci nemůže být dobře, a jsme z toho otrávení všichni.*

- ✓ **Každý to dělat nemůže (znalosti a dovednosti AP)**

Z rozhovorů směřujících do oblasti vnímání pozice asistentů pedagoga ve školském systému vyplynulo, že všichni informanti velmi kriticky hodnotí zákonem stanovené kvalifikační předpoklady k vykonávání této profese, přičemž negativně se vyjadřovali zejména v souvislosti s kurzy pro asistenty pedagoga. Dle informantů jsou problémem příliš nízké požadavky na vzdělání, které v praktické rovině narážejí na neznalost zvláště v oblasti pedagogiky a psychologie. Na absenci dostatečných předpokladů asistentů dle jejich zkušeností nejvíce doplácejí svěření žáci, kteří jsou z důvodu svého hendikepu často velmi zranitelní a odkázáni na profesionalitu a lidskost jejich asistentů, která tímto nemusí být zaručena.

F: *Z těch zkušeností co mám já, i z toho co slyším od učitelů, se neosvědčili v praxi lidé, kteří mají jen ty kurzy pro asistenty. Já osobně je v tom školství moc ráda nevidím. A že jich tam je opravdu hodně. Mám spoustu kolegyň jen s kurzem, a i když je to ten delší roční kurz, tak tam hrozně moc chybí sociální, pedagogická i psychologická stránka. To několikaleté studium se prostě nedá nahradit tímto způsobem a nejhorší je, že na to pak doplácíme všichni.*

A: *...vadí mi, že se berou asistenti, kteří mají jenom kurz. Protože k těm dětem to prostě nestačí. Já mám za sebou vlastně jedno dítě komplet a vidím, že když jsem s ním pracovala tak, jak se má, udělalo velký pokrok a přede mnou s ním pracovala asistentka s kurzem a to dítě zvracelo, nechtělo chodit do školy, mělo k ní odpor, protože s ním neměla trpělivost, křičela na něj.*

D*: Nejdůležitější je, aby ve školství vždycky byli jen lidi, kteří mají rádi děti, protože pak to veškeré snažení nemůže dobře dopadnout. V dnešní době, kdy asistenta*

pedagoga může vykonávat vlastně kdokoliv, byť s výučním listem, nebo dokonce jen se základním vzděláním, já vnímám velice kriticky.

- ✓ **Musí k tomu mít vztah (pracovní odhodlání AP)**

Dle informantů takové nastavení kvalifikačních požadavků velmi nešťastným ústupkem ze strany ministerstva, které se tímto způsobem snaží uspokojit velkou poptávku škol po asistentech. Tento systém však nahrává lidem, kteří jsou na pracovním trhu těžce uplatnitelní a možnost vykonávání asistenta pedagoga mnohdy nevolí z důvodu vlastního přesvědčení a vnitřní potřeby pomáhat dětem, ale jejich motivace je zejména finanční.

B: *Já chápu, že ta poptávka po asistentech je hodně velká a nedaří se to naplňovat jen lidma s titulem, ale tohle je šílené. Dát osud těch dětí do rukou někomu, kdo nemá s dětma žádné zkušenosti, anebo to jde dělat jen proto, že už mu nic jiného nezbylo, je pro mě jako pro matku hrůzostrašná představa.*

A: *Je to takový systém typu: Vlk se nažere a koza zůstane celá. Jenže pak to hrozně moc degraduje tu profesi jako takovou a veřejnost nás pak bude čím dál víc vnímat jako neschopné lidi bez vzdělání a talentu.*

D: *... na těchto místech jsou dost často i ne moc kvalifikované osoby nebo s ne moc pozitivním a správným vztahem k této práci. Myslím, že by se mělo více dbát na to, koho do té třídy, kolektivu a k tomu dítěti pustit.*

E: *Měla jsem asi čtyřicetiletou kolegyni, která měla střední ekonomku a pak si udělala kurz pro asistenty. Já jsem v té době měla vlastně jenom střední pedagogickou školu, ale i tehdy už bylo vidět, jak moc odlišné jsou naše postoje k těm dětem i práci. Já nevím, co takové lidi motivuje, aby šli tuto práci dělat, ale je hrozné, když je vidět, jak to kolikrát dělají bez jakéhokoliv přesvědčení, citu a smyslu.*

- ✓ **Trpí vlastně všichni (znalosti a dovednosti AP)**

Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že kvalifikační nedostatky asistentů pedagoga výrazně projevují nejen v přístupu a vztahu ke svěřenému žákovi, ale působí také značné potíže pedagogům, kteří pak takového asistenta vnímají spíše jako zátěž než partnera, který jim pomáhá s výukou. Negativně nekompetentnost asistentů působí rovněž na rodiče žáků se SVP, kteří k nim nemají příliš velkou důvěru. Dle informantů se nízké kvalifikační požadavky na asistenty také promítají do hodnocení tohoto povolání ze strany veřejnosti. AP jsou pak vnímáni jako nekvalifikovaná pracovní síla, což ve výsledku snižuje i prestiž této profese.

D: *Z mého pohledu a zkušeností je to opravdu velký rozdíl vidět při této práci člověka, který už má něco za sebou a vystudované, a pak člověka, který to dělá jen pro peníze. Ten tomu učiteli opravdu moc nepomůže. Spíš naopak.*

C: *Jako že tam hodně chybí ta pedagogická stránka. Jí vyhovovalo, když byla na prvním stupni s učitelkou, která to měla taky jaksi divně nastavené, ale teď, když denně potká pět, šest učitelů, tak ta spolupráce už vázne, protože musí prokázat, že to své dítě a styl práce dobře zvládá. Když to ten asistent nezvládá, tak ti učitelé to mají pak ještě těžší, než kdyby tam nebyl, protože jim tu práci spíš komplikuje.*

E: *Ty znalosti jsou moc důležité. Mám nějaké informace o jedné kolegyni a ta se k tomu svému klukovi chová, jako by vůbec nevnímala, že má nějaký hendikep. Jako poruchu pozornosti a mentální deficit a trestá ho za věci, které prostě nemůže sám zvládnout.*

B: *Myslím, že ta pozice je pak málo doceněná. Když řeknete někomu, že děláte asistentku, tak to pro mnoho lidí znamená něco podřadného a zbytečného.*

- ✓ **Příprava mimo pracovní dobu (legislativní podpora AP)**

Velmi kriticky hodnotili informanti nedávnou zákonnou úpravu, při které došlo ke snížení pracovních úvazků v rámci stupně podpory přiděleného žáka se SVP a rovněž snížení časové dotace na vykonávání nepřímé činnosti. Tato změna se negativně promítla jak do činnosti asistentů, tak i učitelů a zejména pak žáků se SP. Dle informantů je naplnění těchto zákonných úprav a nařízení v praxi často nereálné, a pokud se školy snaží udržet kvalitu vzdělávání, jsou v rámci časových dotací pro asistenty nuceny k různým administrativním improvizacím, které jsou mnohdy jen obelstěním takto nastaveného systému. Další možností pak je, že přípravy na vyučování a případné vytváření různých pomůcek asistenti realizují ve svém volném čase, což dle jejich názoru není zcela v pořádku a snižuje to odhodlání pracovat s žáky se SVP co nejefektivněji a věnovat se jim v maximální možné míře.

D: *Myslím, že by se měla zlepšit situace s úvazky asistentů. Já mám výhodu, že to mám zkombinované s úvazkem vychovatelky, ale většina má jen poloviční úvazek a přesto tráví ve škole mnohem víc času, kdy musí některé věci dodělávat, tak nemá možnost nepřímé činnosti, tak, jak to mají třeba učitelé.*

F: *... aby to pokrylo tu část dne, kdy s tím dítětem jsem, a lepí se to z té nepřímé, která je už tak minimální. Oni nám sice přidali peníze, ale co je to platné, když vlastně nestačí ty úvazky.*

B: *Ono se to měnilo a myslím si, že té nepřímé by mělo být víc, protože to není jenom o tom, vzít si knížku a jít do třídy. Já potřebuju mít dopředu připravené pomůcky, manuály, a to zabere dost času. To nejde dělat až ve třídě.*

A: *To mi na tom systému hodně vadí. Napíšou se od stolu úžasné postupy, ale ta realita je úplně jiná a pak ty školy musí všelijak improvizovat, aby to udržely pohromadě.*

C: *To je u mě fakt utopie. Pro mě znamená nepřímá činnost vlastně čas po pracovní době, kdy si chystám doma nějaké pomůcky do výuky nebo si vymýšlím její průběh.*

- ✓ **Zkrácení úvazků (legislativní podpora AP)**

Snížení pracovních úvazků se dle informantů výrazně promítlo také do práce se svěřenými žáky, kteří jsou tímto odkázáni na spolupráci s více asistenty. Tato skutečnost představuje značnou zátěž nejen pro střídající se asistenty a učitele, kterým neustálé předávání informací o žákovi zabírá určité množství času, ale především způsobuje potíže samotnému žákovi se SVP, který je tímto vystaven neustálým změnám v přístupech a metodách jednotlivých asistentů a často se s nimi v rámci svého hendikepu obtížně vyrovnává

B: *Když to porovnám s dobou, kdy jsem měla ten úvazek celý, tak to bylo podstatně lepší. Člověk pak ví, kde s tím dítětem skončil, na co má navázat. Taky člověk toho o něm ví mnohem víc. Ví, jak se cítí a jak s ním pracovat. Ale když se tam střídáme dvě, tak i pro mě je to momentálně obrovská překážka. Kor když ani nejsme úplně na stejné vlně, co se týče metod, tak je to těžké pro nás a hlavně pro to dítě, protože je zmatené. Další věc je, že ani rodičům to nevyhovuje a cítí, že to není úplně dobře. Pro učitele je to taky horší. Jednu hodinu se domlouvají se mnou a na druhou už s jinou asistentkou.*

A: *Ono by to možná ani nevadilo, že je na jedno dítě víc asistentů, ale musely by ty metody a požadavky být úplně stejné, což je v reálu podle mě nesplnitelné. Už jenom to, že každý má jinou povahu a přistupuje k tomu po svém a s jinými nároky.*

D: *Ten poměr přímé a nepřímé je problém, ale spíš jsem pro to, aby byly ty úvazky větší, protože to pak hodně snižuje efektivitu a smysl této profese, když to nemůžeme dělat pořádně.*

- ✓ **Chybí použitelné kurzy (metodická podpora AP)**

Informanti se rovněž zmínili o nedostatku vzdělávacích kurzů speciálně pro asistenty pedagoga ze strany ministerstva. Kriticky se vyjádřili o snaze zaměstnávat velký počet nekvalifikovaných asistentů, kteří by v prvé řadě měli být průběžně dovzdělávaní, přičemž absence vzdělávacích programů pak vede tyto pracovníky k různým improvizacím a nekvalitně odvedené práci. Dle informanta A se na první pohled zdá, že možností je velké množství, ale při bližším prozkoumání nejsou tyto kurzy zaměřeny přímo na činnost asistentů, anebo neobsahují informace, které jsou relevantní a v praxi použitelné. Dle Informanta D by bylo rovněž přínosné, kdyby měli asistenti možnost vzdělávat se také v oblasti speciální pedagogiky.

E: *Když přijde do školy člověk jen s tím kurzem pro asistenty, tak je to katastrofa a ani nemá možnost, kde by se dovzdělal.*

D: *Myslím, že by mi prospěl nějaký kurz v oblasti speciální pedagogiky. Tam cítím, že by mě to mohlo dost posunout.*

A: *Těch asistentů je čím dál víc a měli bychom mít větší podporu už na té ministerské úrovni. Sice nás vybízejí, abychom si dělali pořád nějaké kurzy vzdělávání pedagogických pracovníků, ale pak zjistíte, že vám to vlastně pro tu práci nic nového nepřinese, protože pro asistenty je tam jeden kurz, který je zaměřen na kompetence. Ale to potřebné tam člověk nenajde. Takže abych to zestručnila, tak určitě by bylo vhodné zaměřit více tu podporu a metodiku i na asistenty.*

Za velmi efektivní způsob získávání zkušeností a znalostí považují informanti sdílení informací a výměnu zkušeností mezi asistenty z jiných škol. Dle jejich názoru lze takto přirozenou cestou získat cenné poznatky, které jsou na rozdíl od teoreticky zpracovaných metod a postupů použitelné v praxi.

B: *My se třeba s asistentama setkáváme jednou ročně, kde si vyměňujeme informace a zkušenosti. Myslím si, že toto by mělo probíhat všude. Ne třeba celorepublikově, ale aspoň v rámci několika škol. Toto je alespoň pro mě hodně efektivní způsob, jak se dozvědět spoustu nových věcí. Ta praxe je totiž úplně jiná než to, co zná člověk z teorie. Nebo se taky jít podívat jinam, jak pracují s dětmi. Nebo si je i vyměnit. Pak se člověk vrátí k tomu svému dítěti a vidí, že třeba něco může zkusit i jinak. Je to takové prozření, a člověk když už to dělá dlouho, tak má takovou tu slepotu.*

- ✓ **Průvodce (pomoc se začleněním do kolektivu)**

Z rozhovorů na téma práce s žákem se SVP vyplynulo, že velké množství společného času působí asistenti pedagoga jako ochránci, průvodci a mediátoři, kteří zamezují vzniku úrazů i problematických situací a nedorozumění. Vlivem snížených mentálních schopností některých žáků se SVP může docházet nejen ke vzniku zranění, ale také k chybnému vyhodnocení určitých situací, které u nich mohou z důvodu nepochopení vyvolat nepřiměřenou reakci. Zejména v těchto chvílích má asistent pedagoga velký význam a je schopen tyto situace žákovi objasnit, přičemž podobným způsobem působí i opačným směrem, kdy naopak vysvětluje odlišný způsob uvažování či netypických projevů žáka jeho okolí. Role asistenta pedagoga je v tomto ohledu velmi cenná, neboť nejen pomáhá žáka se SVP připravit na společenský život, ale také významně přispívá k budování tolerance a respektu ve svém okolí.

B: *Ale moje hlavní role je ta, že se mu snažím vysvětlovat třeba mezilidské vztahy, jak to funguje, a že třeba když někdo zapíská, že to není, že by mu chtěl ublížit, protože píská na někoho jiného.*

Snažím se mu vysvětlit ty situace, jako proč se ti dva hádají, nebo proč se tam někdo směje. To je to, co s ním vlastně pořád řeším. Třeba i dvacetkrát za den.

E: *Já jsem někdy v roli ochránce a musím občas těm ostatním říct, že něco už je za hranou a že to mu dělat nemůžou. Ale stejně tak to může být i opačně, kdy to postižené dítě nemá odhad a může taky udělat něco špatného těm ostatním. Ale řekněme si upřímně, že i ty ostatní děti dokážou být zlé. A vlastně někdy i ti učitelé. A tady ty děti se neumí bránit a potřebují takovou tu ochranu*

- ✓ . **Neustálý dohled (ochrana žáka se SVP)**

Činnost asistenta pedagoga s žákem se SVP není spojena jen s dobou během vyučování, ale jedná se v podstatě o nepřetržitý dohled a přítomnost asistenta po celou dobu jeho přítomnosti ve škole od chvíle převzetí žáka od zákonného zástupce až do okamžiku jeho opětovného předání. Trvalá přítomnost je nutná zejména z důvodu ochrany svěřeného dítěte před jakoukoliv újmou na zdraví a potřeba asistence při jeho činnostech. Tato skutečnost má za následek, že asistenti nemají ani v době mezi jednotlivými vyučovacími hodinami téměř žádný prostor pro vlastní odpočinek, a v případě nutnosti musí za sebe zajistit náhradu z řad kolegů, což není někdy snadné.

A: *Já si hned ráno přeberu dítě od mamky a už se od něho nehnu, protože může dojít k tomu, že se třeba v šatně rozzlobí, chytí amok, mohl by se nějak zranit a už by do*

třídy nedošel. Jsem s ním po celý den. On je rád mezi dospělýma a o přestávkách je se mnou v kabinetě, já mu dám počítač a on si na něm řeší nějaké rébusy.

B: *Kdybych tam nebyla, tak bude třeba hodinu mlátit hlavou o stůl a ublíží si. Tím, že ví, že tam má někoho, kdo pro něho znamená bezpečí, za kým může přijít.*

F: *Já mám ráno družinu, takže si jdu pro ni do šatny už před sedmou. Pak po družině jdeme do třídy a připravíme se na výuku a pak už se od ní vlastně nehnu.*

E: *Taky moc rád chodí, tak si najdeme nějaké klidné místo a procházíme se spolu. Jsem s ním taky při obědě, při tělocviku, venku. Žádná proluka tam není, opravdu jsem pořád s ním, abych mohla řešit případný problém. Když nutně potřebuju odejít, vždycky tady musí být zástup.*

- ✓ **Vysvětlení, získání jistoty i kázeň (podpora žáka při vzdělávání)**

Role asistenta pedagoga během výuky spočívá z velké části v pomoci, upřesnění a v určité míře objasnění žákům se SVP jednotlivé úkoly, které jim učitel zadává. Informant C se v souvislosti s dopomocí zmínil o poskytování zpětné vazby a potřebě získání určité jistoty, kterou svěřenému dítěti při plnění úkolů poskytuje. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že asistenti do didaktických metod a postupů nezasahují a při dopomoci postupují v souladu s požadavky učitele.

D: *Je hodně nedočkavý a chce strašně rychle všechno řešit. To je věc, kterou pořád řešíme. Přitom když si ty věci rozmyslí, tak to pak udělá dobře. Vždycky mu říkám: „Zastav se, podívej se v klidu na to a napřed mi řekni, jak jsi to pochopil.“*

C: *No, já u ní stojím a ona potřebuje tak nějak ujistit. Je fakt hrozně šikovná, ale třeba když píše, tak já ji pomůžu nalinkovat tužkou tu výšku malých písmen. Ona mi vždycky ukáže prstem, kde to chce, a když to pak napíše, tak se na mě podívá, aby viděla moji reakci a ujistila se, že to má dobře. Nebo i když třeba počítá, tak ona jenom potřebuje mít vlastně tu jistotu, že ty věci dělá dobře a já jí dávám zpětnou vazbu.*

F: *Takže ten základ je na ní a já už jen doladím pak ten zbytek. Třeba při slovní úloze ho navedu na ten postup, že musí spočítat napřed to a potom ono. Ty jednotlivé kroky upřesňuju já, ale ten základ učitelka.*

E: *Když je potřeba, aby mu bylo něco správně didakticky vysvětleno, tak já mám v té chvíli na starosti tu zbylou část třídy, aby se mu učitelka mohla věnovat.*

- ✓ **Pomoc musí být přiměřená (pomoc se začleněním do společnosti)**

Za velmi důležitou považují informanti přiměřenost při jakékoliv pomoci. Cílem veškerého jejich působení je, aby svěření žáci dosáhli co nejlepších vzdělávacích výsledků a naučili se samostatnosti, která je důležitá pro jejich budoucí život. Dle informantů by jejich přílišná péče mohla vést k pasivitě žáků a na první pohled dobrý úmysl asistenta by působil spíše kontraproduktivně a byl by brzdou v jejich rozvoji.

D: *Taky není dobrá taková ta přílišná starostlivost a pomoc, je dobré volit přiměřeně a úměrně schopnostem toho dítěte. Mám vyzkoušené, že ty děti i přes tu potřebu pomoci jsou rády, když jim člověk dopřeje i trochu svobody. Já se tím řídím, a pokud to není třeba, jsem vždy v povzdálí, abych u něj nevzbuzovala pocit, že mě má pořád za zadkem. Pak i mnohem líp snáší nečekané situace a je samostatnější.*

C: *Snažím se, aby co nejvíc ty děcka pracovaly sami, a když je to nutné, tak mu pomůžu s pár příkladama a pak mu řeknu, ať už to zkusí sám. O to by se měla ale snažit každá dobrá a vzdělaná asistentka.*

E: *Ale i tomu mému přidělenému žákovi samostatnost, protože chci, aby se co nejvíc rozvíjel, a tím, že ho budu, jak se říká, vodit za ručičku, se určitě neposune.*

F: *Snažíme se, aby dělal co nejvíc věcí sám, a on to už taky ví. Jako že se musí snažit.*

- ✓ **Univerzální metoda neexistuje (individuální přístup, respekt a tolerance)**

Z rozhovorů vyplynulo, že pro asistenty je neustále důležité vnímat integrovaného žáka, jeho schopnosti i jedinečnost a přistupovat k němu individuálně v rámci veškerých činností. Dle informantů může být práce s žákem v některých případech značně komplikovaná a je nutné oprostit se od veškerých předsudků a každého žáka s jakýmkoliv hendikepem v prvé řadě vnímat jako lidskou bytost se všemi jeho právy. V této souvislosti informanti apelují na zkušenosti a kompetence asistentů a kriticky vnímají snahy vytvářet univerzální metodiku pro všechny žáky se SVP ze strany MŠMT i ŠPZ.

E: *Já považuju za základ pochopit ty děti, se kterýma pracuju. Vidět tu jejich jedinečnost a přizpůsobit se jim.*

A: *Nesnažit se každého děcko napasovat na nějaký univerzální model. Abych zkrátka dokázala tu práci dělat dobře, tak se musím vždycky vcítit do jeho role a snažit se vidět, jak to žák chápe a jak vnímá. A to se musí naučit každý, kdo s nimi přijde do styku.*

B: *Nejde si říct, že mám zvládnuté nějaké postupy a s těma půjdu ke každému dítěti. To nemůže nikdy fungovat, ale bohužel to tak někdo taky dělá a to se týká hlavně těch, o kterých jsme mluvili.*

F: *Ona je daná nějaká metodika, jak v té třídě pracovat, ale ono je to tak jako ve všem v reálu trochu jiné. Ale myslím si, že dobrý a pozorný asistent tyto věci přirozeně vycítí.*

C: *Nejenom já, ale každý učitel by neměl nevidět jenom ten problém, ale soustředit se na to, v čem je dobrý nebo jeho dobré vlastnosti. Ty se vždycky najdou u každého. Takže považuju za to nejdůležitější naučit se, jak ty děti chápou, vcítit s do nich a pořád je vnímat jako sobě rovné.*

- ✓ **Musí být důvěra (kvalita vztahu s žákem)**

Za základ úspěšné práce se svěřeným žákem informanti považují pozitivní vztah založený na vzájemné důvěře, avšak při zachování respektu a stanovení určitých hranic. Takto nastavený vztah pak umožňuje asistentům nejen efektivněji s nimi pracovat, ale dodává také žákům se SVP větší pocit jistoty a bezpečí, který minimalizuje vznik emočně vypjatých situací.

C: *Určitě, aby ke mně našlo to dítě cestu a měli jsme pěkný vztah. A to si myslím, že se nám daří, protože N. mi nosí třeba kytičky, když jde po cestě do školy, nebo mě drží za ruku a tak. Ona mě má jako takovou druhou mamku.*

D: *Nejsem zastánce direktivních metod a potřebuju, aby ke mně měl důvěru a věděl, že se o mě může opřít. Zároveň ale je potřeba stanovit si ty hranice, aby toho nějak nezneužíval. Ale to už tak nějak vycítí, kdy jsem nebo nejsem potřebná.*

F: *Ale samozřejmě mi dělá radost i to, když vnímám, že má ke mně důvěru. Řekne mi věci, které by bez ní asi neřekl.*

E: *Věří mi a to je základ. Myslím si, že mě má rád a chápe, že nejsem někdo, kdo ho hlídá, ale chce mu pomoct.*

- ✓ **Inkluze je šance (pracovní odhodlání AP)**

Během rozhovorů bylo velmi patrné, že informanti se plně ztotožňují s hlavní myšlenkou inkluze. Ta spočívá v právu každého dítěte vzdělávat se spolu s ostatními dětmi a informanti jsou připraveni poskytnout jim v této souvislosti maximální pomoc. Dle většiny informantů je inkluze určitá šance, a každé dítě ji musí dostat bez ohledu na jeho limity. Její největší přínos spatřují v usnadnění vstupu do sociálního prostředí a možnosti dosažení lepších životních podmínek.

F: *To dítě je pomalejší potřebuje tu podporu a učitel se mu prostě nemůže tak dopodrobna věnovat. Aspoň v současně nastaveném školství to je nereálné. Pro to dítě je to určitá šance a příležitost. A může i zažít v něčem úspěch.*

A: *Takže není to jenom o tom tu školu projít za každou cenu s nejhoršími známkami, ale snažit se dosáhnout co nejlepších výsledků, aby se pak ve společnosti nebáli, aby neměli průjem každý dnem, když jdou do školy.*

D: *Člověk by kolikrát na první pohled řekl, že u některých vážnějších postižení je to jedno, ale sama jsem se pak přesvědčila až třeba po delší době, kdy to dítě víc poznám, že to může hodně klamat a v těch dětech je uvnitř něco, co se těžko popisuje, ale jsou tam ty emoce, pocity, touha a láska. Je to jen o tom to objevit.*

Dle informanta C však velmi záleží na tom, jak je inkluze ve škole nastavená. I tato vznešená myšlenka může být zcela „pohřbena", když není škola inkluzivně funkční a personál není s touto myšlenkou ztotožněn. Dle jeho zkušeností má tato skutečnost téměř tragický dopad především na inkludovaného žáka.

C: *Ale na druhou stranu taky znám případ z jiné školy, kdy kluk skončil se specce, a kdyby se mu rodiče věnovali a asistent dělal to, co měl, tak by v té normální škole uspěl. Byť třeba se čtyřkama. Když přišel do specky, tak ve čtvrté třídě uměl jen půlku abecedy. Na té původní škole ho totiž nechali zahálet, a když se mu nechtělo, tak ho nechali tak a třeba si jen kreslil. Ono je to hodně pohodlná cesta pro všechny, ale doplatí na to pak všichni. Chci říct, že hodně záleží na tom, jaké lidi kolem sebe to dítko bude mít. Hlavně učitele, asistenta a rodiče.*

- ✓ **Být jako ostatní (pomoc se začleněním do společnosti)**

Z rozhovorů na téma vůle a ochoty žáků se SVP vzdělávat se vyplynulo, že dle zkušeností informantů mají tito žáci ve většině případů výrazné odhodlání výuky se nejen účastnit, ale mají také velkou snahu dosáhnout co možná nejlepších vzdělávacích výsledků. Dle informantů jsou pro ně velkou motivací jejich intaktní spolužáci a chtějí, aby na ně byly kladeny stejné nároky, aby se mohli stát jejich rovnocennými partnery. Z rozhovorů bylo také patrné, že úspěch žáků se SVP považují informanti za svou největší odměnu a je hnacím motorem pro jejich další práci.

D: *...že ty děti s hendikepem mají taky právo být v té společnosti s ostatními a dostat i možnost dobrého vzdělání. A není rozhodně pravda, že o to nestojí a je jim to vlastně jedno. Já mám zkušenosti, že to opravdu chtějí a chtějí být jako ostatní.*

A: *Často se mě K. třeba ptá, proč má dělat něco jiného než ostatní, že chce být jako oni a mít stejné nároky. Takže jim dělá radost, když ví, že nejsou házeni do jednoho pytle a jsou braní jako ostatní. Já nevím, jestli mají všichni asistenti takové poznatky, ale já za tu dobu, co to dělám rozhodně ano.*

B: *...když zjistím, že se tím posune v nějaké oblasti, kde bych to třeba ani nečekala. To je pak velká radost a to jsou ty chvíle, kdy člověk ví, že to rozhodně má smysl a stojí to za tu námahu. A to dítě to taky hodně vnímá a pak ho to žene dál, protože zažije ten úspěch a cítí, že je braný stejně jako ti ostatní ve třídě.*

C: *A když vidím, že se mu něco podaří a postupuje a zlepšuje se. Já mu třeba vysvětlím, jak se třeba pracuje s nulama při převodech a pak, když sleduju, že už to chápe, je to radost. I když jsme se s tím trápili třeba několikrát a stálo to hodně úsilí a energie, tak ten úspěch za to stojí. Jeho úspěch je prostě můj úspěch.*

- ✓ **Ve třídě to pokaždé nejde (metodická podpora AP)**

Jedním ze základních principů inkluzivního vzdělávání je začlenění žáka s jakýmkoliv hendikepem do běžné třídy a jeho přítomností v ní po celou dobu vyučování. Na základě rozhovorů s informanty však bylo zjištěno, že tuto myšlenku inkluze dle jejich názoru nelze v praxi zcela naplnit. Dle informantů je odchod ze třídy v některých případech nutností a určující je zejména míra a druh postižení žáka. Nejčastěji se tento problém vyskytuje u žáků s poruchami chování a autismem, informanti však zároveň upozorňují, že to neplatí ve všech případech a vždy záleží na dalších individuálních faktorech. Hlavním důvodem pro opouštění třídy jsou situace, při kterých dochází k výraznému narušení průběhu vyučování vlivem psychických potíží žáka. Pro tyto případy jim jako zázemí slouží prostory jako například knihovny a volné učebny.

A: *Vyžaduje to ten můj kluk. Jak totiž začnou ostatní děcka víc pracovat s učitelem dohromady a víc mluvit, tak mu to začne vadit. Je aspergr a oproti ostatním je hodně napřed. On vydrží, když učitel něco vysvětluje a zadává látku, ale jak začnou do toho mluvit ostatní děcka a doptávat se, tak my musíme odejít.*

C: *No, když má třeba záchvat vzteku, nebo začne fňukat a je protivná, tak mi učitelka řekne, že se máme jít třeba chvilku projít na chodbu, aby se uklidnila. Ale to nebývá moc často a za chvilku se vrátíme.*

B: *Tady hraje zásadní roli míra toho postižení. Ty děti, co mám já, většinou spadají do třetího stupně PO.*

C: *Nejčastěji jde o děti s poruchami chování a některé případy autismu.*

- ✓ **Praxe je jiná než teorie (metodická podpora AP)**

Odcházení mimo třídu se však neděje pouze z důvodu zvládnutí emočně vypjatých stavů žáka se SVP, ale dle informantů je toto řešení v některých případech výhodnější i pro

efektivnější zvládnutí výuky, a to zejména v případě výrazně odlišných vzdělávacích schopností žáka, kdy paralelní výuka působí rušivě a brání v soustředění žáků. V těchto případech dochází i k situacím, kdy naopak mimo třídu odchází s žákem se SVP učitel, aby se mu mohl nerušeně didakticky věnovat, a asistent pedagoga zůstává ve třídě a vykonává pomocnou pedagogickou činnost nebo dohled na žáky.

B: *Ono je to opravdu v praxi málo efektivní a je daleko lepší, když já jsem s tím dítětem, kdy mu pomáhám přímo v hodině nebo si ho vezmu úplně individuálně, což je ještě ten horší případ, který neradi odborníci slyší, že prostě to dítě není v tom kolektivu a chodíme se s ním učit jinam, ale ono opravdu jsou chvíle, kdy to jinak nejde.*

C: *Když třeba naopak potřebuje N. něco vysvětlit a chce na to mít klid a mohla se jí věnovat, tak si ji vezme samotnou do takové relaxační místnosti, co tam máme, a já zůstávám ve třídě s těmi ostatními.*

E: *Když třeba v matice děcka dělají rovnice a já s ním dělám násobilku, tak to prostě nejde skloubit dohromady.*

D: *Dělo se to ale taky opačně, když byla třídě zadaná práce a děcka na ní pracovaly, tak zase ta učitelka si vzala toho jednoho žáka do vedlejší místnosti a já jsem zůstala s tím zbytkem a jenom jsme třeba opakovali.*

F: *... že někdy je opravdu nereálné zkoordinovat vlastně dvě paralelní výuky. Aby se věnovali mně a tomu dítěti, které má jiné vzdělávací potřeby a zároveň celé třídě.*

A: *Někdy je to opravdu takhle lepší, ale nejen pro učitele, ale i pro nás, protože to moje dítě se taky někdy špatně soustředí, když v té třídě probíhá větší komunikace a něco se řeší.*

- ✓ **Nápor na psychiku (psychické odolnost AP)**

V souvislosti s prací s žáky se SVP byly informantům položeny také otázky, které měly odhalit, zda v této oblasti vnímají nějaká úskalí, bariéry nebo případná rizika. Nejčastěji se informanti zmiňovali o značné psychické zátěži, ke které dochází vlivem obav o bezpečí svěřených žáků a značného emočního tlaku, který souvisí zejména s jejich postižením a v některých případech také s neutěšenými poměry v jejich rodinách. Dle některých informantů by bylo velmi vhodné, aby asistenti pedagoga měli v oblasti psychohygieny možnost větší a pravidelné podpory.

F: *Já to hodně všechno prožívám a někdy si říkám, že už je načase navštívit psychologa, aby mi poradil nějakou metodu, jak se s těmi věcmi líp vyrovnat. V tomto*

mají výhodu takoví ti flegmatici, co si to moc nezabírají a dokážou práci oddělit od vlastního života. To já bohužel nejsem a trápím se, když vidím, jak dokážou být někdy lidi, ale třeba i vlastní rodiče ke svým dětem krutí. Ale zatím to nějak zvládám, jen si dokážu představit, že to nebudu moct dělat donekonečna. To bych se asi sesypala.

C: *Trápí mě, že N. někdy nerozumím. Ona má hodně omezenou komunikační schopnost a dá to velkou práci zjistit, co zrovna sděluje. Tak si říkám, co chudina vlastně chce. A tak bych jí chtěla rozumět a někdy to nejde. Je vidět, že ona se tím taky trápí, že jí nerozumíme a snaží se nám všemožně napovědět. Třeba pomocí gest. Ona ví, co chce, jen to nedokáže vyjádřit. I pro děcka je to těžké a ptají se, co ta N. říká? Takže to mě v rámci naší práce trápí. Chtěla bych jí hrozně pomoct, ale prostě to nejde.*

B: *A je to povolání, které je na jednu stranu hodně psychicky náročné, ale zároveň bych se ho nechtěla vzdát. Vidět ten posun a vědět, že taky mám na tom svůj díl. To je ta radost.*

- ✓ **Doma jako v práci (odhodlání AP)**

Většina informantů uvedla, že této psychické zátěži nejsou vystaveni jen během času stráveného s hendikepovaným žákem ve škole, ale veškeré události týkající se tohoto žáka si odnášejí i tzv. domů, což se výrazně promítá také do jejich rodinného života, který nedokáží od zážitků se svěřeným žákem oddělit. Asistenti pak mají tyto školní zážitky často potřebu konzultovat především s rodinnými příslušníky, přičemž ne vždy u nich nalézají pochopení. Přesto však byla při rozhovorech patrná velká míra odhodlání a akceptace těchto negativních vlivů.

D: *Zatím nepociťuju vyhoření nebo tak, ale samozřejmě si ty prožitky člověk s sebou nosí i domů a zamýšlím se nad tím. Pak potřebuju, abych se doma z toho vykecala, ale někdy už jsou z toho doma taky unavení.*

E: *Tak myslím na to. Mi asi nejvíc pomáhá si o tom povídat a třeba doma ty situace rozebírám s přítelem. Co jsem třeba ten den měla za problém a jak to vidí on a jak by to řešil.*

Právě z uvedených důvodů se informant A zmínil o vhodnosti vykonávání této profese spíše v případě mladých a bezdětných asistentek, nebo naopak starších osob, které již mají vlastní děti odrostlé, a nedochází tím k negativnímu vlivu na rodinu.

A: *Já myslím, že tato profese je skvělá pro mladé holky, při studiu, nebo když už má ta asistentka odrostlé děti, protože nedovedu si představit řešit problémy se svými vlastními dětmi a ještě mít tak na psychiku náročnou práci. Tak to má právě i pár*

asistentek od nás, že to všechno ještě probírají doma to dítě, co mají ve škole, a k tomu mají ještě třeba tři děcka doma. A to vím, že je to cesta do pekel.

- ✓ **Profík to musí ustát (odhodlání AP)**

Asistent pedagoga musí mimo potřebné znalosti a dovednosti z oblasti pedagogiky disponovat také značnou psychickou odolností a být připraven vyrovnat se s chladnou hlavou s celou řadou nepříjemných a nečekaných situací, které mu žák se SVP může připravit. Dle informantů je poměrně náročné nenechat se vyprovokovat k nevhodné reakci zejména v situacích, kdy žák tvrdošíjně lpí na nesmyslných, nelogických či nereálných požadavcích, nebo se neustále dožaduje již mnohokrát zodpovězených dotazů. Informant E zároveň poukazuje, že pro výkon tohoto povolání musí tyto situace každý asistent pedagoga dokázat zvládnout.

F: *Pro nerváky to opravdu není. Někdy je hodně těžké ustát ty nekonečně opakované a řešené věci.*

A: *No, hodně náročné je odpovědět mu třeba stokrát na jednu otázku. Zvyknout si na to, že odpovídám tisíckrát na v podstatě zbytečné věci a psychicky to zvládnout a nerozčílit se.*

E: *... ale je potřeba se zhluboka nadechnout a uvědomit si, že za to nemůže. To ale musí zvládnout každý asistent, jinak tuto práci prostě dělat nemůže.*

A: *Ale jako i já mám někdy takové ty horší dny a řeknu třeba K.: „Dneska budeme mluvit úplně minimálně, ano?(smích). Ale vždycky se snažím v těchto chvílích zatnout zuby a být na něho milá, protože on to prostě nechápe a nemůže za to.*

- ✓ **Změna je občas nutná (psychohygiena AP)**

Dle informantů jsou případy, kdy je především z důvodu předejití syndromu vyhoření či frustrace nutné se svěřeného žáka vzdát a přenechat jej jinému asistentovi pedagoga. Tato změna však není v určitém okamžiku prospěšná jen pro asistenta, ale také pro žáka se SVP, u kterého by mohlo časem dojít až k příliš velké fixaci na svého asistenta a měl by v budoucnu problém akceptovat jiné osoby nejen ve školním prostředí, ale i v běžném životě.

E: *Je ale pravdou, že se nedá dělat moc dlouho s jedním dítětem a měla by se obměňovat. Člověk může někdy cítit i beznaděj, když se to dítě nikam už neposunuje.*

B: *Tak určitě hrozí vyhoření a je i nějaká hranice, jak dlouho s tím dítětem můžeme být. Není možné to zvládnout od první do deváté třídy. To pak už není dobré ani pro to*

dítě. Já jsem byla nejdýl s dítětem tři roky a bohatě nám to stačilo. Ať už z důvodu fixace, tak z důvodu zvyknutí si na jiného asistenta a určitá změna je prospěšná.

D: *Myslím si, že je někdy ku prospěchu, aby se střídalo u jednoho žáka i víc asistentů. To třeba v případě, že se jedná o žáka, který je obtížně zvládnutelný a pro toho asistenta je to při trvalé zátěži neúnosné.*

- ✓ **Rozhodně pozitivně (rozvoj hodnot u intaktních žáků)**

Ačkoli je asistent pedagoga nejčastěji přidělen jako podpůrné opatření ke konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, při správně nastavené spolupráci s učitelem jeho činnost nesměřuje jen k tomuto žákovi, ale v případě potřeby se věnuje i ostatním žákům ve třídě. Z rozhovorů, které měly zjistit, jak vnímají informanti přítomnost žáka se SVP ve třídě, vyplynulo, že za nejvýznamnější považují velmi pozitivní vliv na intaktní žáky. Tato skutečnost se dle jejich názoru projevuje velkou tolerancí vůči hendikepovaným lidem, ochotě jim pomáhat, respektovat jejich nestandardní potřeby a uvědomění si hodnoty zdraví. Někteří informanti pokládají takovou proměnu v chápání intaktních žáků za největší úspěch inkluze.

D: *Důležité je, že tou svojí přítomností vlastně vychovávají ty ostatní a společnost k větší toleranci a ohleduplnosti. Když takové lidi vidí, tak si myslím, že každému projede hlavou, jaké má štěstí, že je zdravý a může žít krásný a ničím nelimitovaný život.*

A: *Ten kolektiv se v tom chápání hodně promění a pak ty děti, které mají zdravotní problém, přestane ta třída vnímat jako něco, čemu je třeba se vyhnout. Nevím, do jaké míry je to zásluhou asistentů a učitelů, a do jaké vlivem samotné přítomnosti toho postiženého dítěte ve třídě, ale ta proměna v tom chápání tam prostě je.*

F: *Moje zkušenost je taková, že ty děcka, když mají spolužáka s nějakým problémem, jsou víc empatické. Skoro bych řekla, že v té třídě se nemůže objevit nikdo hodně zlý. Myslím ve vztahu k těm postiženým. Podle mě mají daleko větší míru pochopení, a tím, že jsou s ním, tak vědí, že každému z nás se něco takového může stát. Já vnímám, že ten kolektiv a ty děti jsou po sociální stránce vyspělejší.*

- ✓ **Na chování je to znát (proměna klimatu třídy)**

Informanti se zmiňovali rovněž o obecně přátelštějším a vstřícnějším kolektivu s menším výskytem problémového chování žáků. Své argumenty opírali zejména o srovnání s intaktními třídami, ve kterých mnohem častěji dochází k projevům agrese a šikany.

A: *Můžu fakt říct, že ty děcka jsou neskutečné a celá ta třída je úplně jak z jiného světa. Třeba vůbec na sebe nekřičí, hlásí se… Já jsem takovou třídu ještě neviděla.*

C: *Jasně, že se něco sem tam najde, nějaká blbina, ale oni ho opravdu respektují. Já v tom vidím opravdu největší úspěch inkluze. A nejen já, ale to by vám řekl každý učitel od nás, který to prostředí zná. Ty děcka se vůbec nedívají na takového člověka z patra a věřím, že by ho nikdy nenazvaly nějak škaredě.*

E: *Kolikrát, když přijdu do intaktní třídy, tak si říkám, že to postižené dítě by tam snad ani nepřežilo, protože útočí i sami mezi sebou, nadávají si, posmívají. Ne tak, kdyby tam byl někdo slabý. Já jsem se fakt v rámci inkluzivní třídy s ničím takovým nesetkala.*

B: *Už jenom to, že tam jsem i o přestávkách je velký rozdíl oproti třídám, které jsou v době přestávek sami. Nemůžou dělat lotračiny.*

Informant D však zároveň upozornila, že ani tyto pozitivní zkušenosti nelze vnímat jako jednoznačné a může nastat případ, kdy přítomnost problémového žáka se SVP ve třídě může mít na intaktní žáky i negativní vliv.

D: *Takže já to pro ty děcka vidím jako pozitivní věc. Ale zas je to asi případ od případu. Taky jsem zažila takového kluka, který byl sprostý, lhal, ničil věci… Nebo třeba kolegyně má holku a její intelektové možnosti už byly dlouho nadoraz a tam už to nemělo moc smysl.*

- ✓ **Vliv asistenta na třídu může být velký (osobnostní předpoklady AP)**

Role asistenta pedagoga ve vztahu k intaktním žákům může být velmi široká. Během výuky je primárně jeho činnost spjata s pedagogickou činností, avšak vlivem jeho časté přítomnosti ve třídě i během přestávek se stává zároveň vychovatelem, který může svou osobností výrazně přispět k formování charakteru žáků, kteří jsou více otevření, respektující i tolerantní. Velmi často je v roli jakéhosi scelovače a mediátora, který napomáhá při budování vztahu mezi intaktními žáky a žákem se SVP. Během těchto chvil pomáhá intaktním žákům objasnit a pochopit zejména problematická místa spojená s reakcemi nebo chováním žáka se SVP. Dle informantů je velmi důležité, aby se tak dělo v přiměřené míře, a to nenásilnou a přirozenou formou. Velkou roli zde hraje také celkové nastavení třídy, kdy předpokladem je fungující vztah a spolupráce mezi žáky, učitelem a asistentem.

A: *Stává se třeba, že mám ve třídě supla třeba rodinnou výchovu, K. je na počítači a my si o něm společně povídáme. Já se jim snažím vysvětlit, jak on vnímá svět a jak mu funguje mysl, a že i my zdraví máme občas co dělat, abychom pobrali všechny ty věci*

kolem, natož tak on. A ono to funguje, protože i když jsou to puberťáci a občas něco vůči K. vymyslí, tak to funguje.

B: *Taky jim říkám, že nejen že mi to máme s těmi dětmi těžké, ale ony to mají s námi taky náročné. Nemají ten život lehký a my jsme tady od toho, abychom jim ho co nejvíc usnadnili.*

E: *Já se co nejvíc snažím tu třídu stmelovat, ale zároveň nikoho nenutit a do běžných věcí zbytečně na sílu nezasahovat. Třeba když se mají rozdělit děcka do skupinek, vždycky je tam takový ten nádech toho, že postiženého nikdo nechce. Spíš je to o takovém tom popostrčení, aby to bylo přirozené. Taky není dobré až příliš umetat tomu postiženému dítěti cestičku a musí se i on naučit některé věci zvládat. Myslím tím, abych z něj v očích té třídy nedělala neschopného mazánka. To ty děcka taky ocení.*

- ✓ **Důvěra a kamarád s respektem (osobnostní předpoklady AP)**

Všichni informanti se shodli, že mají s intaktními žáky bezproblémový a většinou velmi pozitivní vztah. Dle jejich názoru je však podstatné zachovat si určitý odstup a vymezit ve vztahu s žáky určité hranice, ale zároveň jim poskytnout dostatečný prostor pro vytvoření pozitivního vztahu založeného na vzájemné důvěře.

C: *Já si nastavuju kamarádský vztah v každé třídě. Tím, že jsem jim věkově docela blízká, tak asi ke mně mají i větší důvěru. Musí tam být ale vzájemný respekt a já vždycky říkám, že budu respektovat je a oni zase na oplátku mě. Ale nechci po nich, aby mi říkali paní učitelko a poslouchali na slovo, ale když jim dám najevo, že potřebuju třeba, aby se zklidnili, tak ten respekt očekávám. A můžu říct, že zatím mi to tak funguje.*

B: *Já se snažím nepřistupovat k nim jako pedagog, protože toho tam už mají. Chci být v roli ne třeba zrovna kamaráda, ale spíš takového průvodce a poradce, za kterým se ty děti nebojí přijít. Aby mě nevnímaly jako nepřístupnou autoritu, ale zase je potřeba mít nastavené hranice.*

D: *Vlastně hned od prvního dne to bylo fajn a nikdo mi nikdy nezkoušel nějak podrazit nohy. Nebojí se na mě s čímkoliv obrátit a je tam oboustranná důvěra. Cítím se mezi nima opravdu dobře. Ale je to podle mě tím, že jsem si taky stanovila určité hranice.*

E: *A taky si mě často žádají. Jako, že chtějí, abych s nima byla i mimo třídu.*

- ✓ **Taková třídní vrba (osobnostní předpoklady AP)**

Během rozhovorů bylo také zjištěno, že asistent pedagoga může plnit také roli jakéhosi důvěrníka třídy. To, že pro žáky nepředstavuje až přílišnou autoritu, se z jejich strany projevuje větší mírou důvěry, než je tomu například v případě učitelů. Výsledkem je přátelštější vztah s žáky, kteří se pak méně zdráhají svěřit se mu se svými problémy.

A: *Že pro ně nejsem ten bubák, který není otevřený a neví, jestli je ještě nakonec nějak nepotrestá. Takže respekt, ale taky chápu, že kdybych byla učitelka, tak to třeba budu muset mít nastavené jinak.*

C: *...kdy za mnou chodí a ptají se mě na různé věci i ze života, co se třeba děje doma, nebo nějaké kamarádské a vztahové trable a tak. Cítím, že mě trochu berou i jako kamarádku, protože se někdy svěřují i s věcma, které bych mohla proti nim zneužít.*

F: *Já myslím, že jim dokážu naslouchat a nejsem pro ně taková ta přísná autorita.*

Asistent pedagoga se může prostřednictvím takto nastaveného vztahu s žáky dostat i k řadě závažných informací, které mohou vyžadovat rychlé řešení.

C: *Máme tam taky jednoho klučinu, kde jsou v těch domácích podmínkách velké problémy, a já cítím, že ke mně víc tíhne než ostatní. On si potřebuje často popovídat o věcech, které rodiče s dětma běžně řeší. Tam to ale takhle nefunguje a já cítím, že mu trochu nahrazuju tu jeho rodinu.*

A: *Teď jsme třeba řešili dost závažný problém, protože kluk na záchodě prodával něco, co neměl, a děcka přišly za mnou, že už je to trápí několik měsíců, a že by to někdo měl vědět. A to vidím, že mají ke mně důvěru.*

- ✓ **Souhra, hranice, respekt, důvěra, opora (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Z rozhovorů s informanty, které byly zaměřeny na spolupráci asistenta pedagoga a učitele, bylo patrné, že asistenti pedagoga si silně uvědomují její důležitost a považují ji v rámci úspěšného vzdělávání žáků se SVP za klíčovou. Základním předpokladem funkční a kvalitní spolupráce s učiteli je dle informantů sehranost, profesionální vztah, sladění veškerých činností a vymezení hranic jak v rovině profesní, tak i osobní. Pro většinu informantů je rovněž důležitý vzájemný respekt, úcta, důvěra a vzájemná opora.

F: *...ale opravdu jak jsme sehrané a hlavně jak vnímáme tu práci a jak to stejně cítíme, tak to se projevuje hodně dobře vlastně u všech.*

D: *Jako nekomentujeme to ani já ani ona verbálně, ale už jsme tak sehrané, že si rozumíme a víme, co se děje nebo co máme dělat nebo očekávat. Na základě takové*

naší komunikace pak i upravujeme průběžně tu výuku. Takové ty pokyny: „Tady uber" nebo potřeba delšího času, pomoci a tak.

A: *Pro tu práci je důležitá taková ta souhra. Ti dva si musí vzájemně vycházet vstříc, jinak to není dobré.*

C: *Ale aby to fungovalo po tady té pracovní stránce, tak i ten vzájemný respekt a úcta je základem.*

E: *Je strašně fajn a hrozně důležité, když víte, že máte v učiteli oporu. Že mu můžete absolutně věřit a že on taky věří vám.*

B: *Já jsem naprosto spokojená. Mě těší, že mám v třídní učitelce velkou oporu. Že i když třeba sama začnu mít pocit, že jsem třeba něco neudělala úplně dobře nebo o sobě začnu pochybovat, tak mě vždycky podrží a naopak se snaží najít v tom ty kladné věci. Takže pro mě je to jakési ujištění, že odvádím dobrou práci. Taková ta podpora.*

- ✓ **Musí si vzájemně sednout (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Za velmi důležitý pokládají asistenti pedagoga také vzájemný osobnostní soulad**.** Ideální je, pokud se podaří navázat také pozitivní osobní vztah, avšak prioritou jsou fungující vztahy na profesní úrovni.

C: *Základem podle mě je, aby si ti dva tak nějak lidsky sedli. Teď s tou paní třídní učitelkou je to bez problémů a myslím, že jsme i dobře sehrané v té výuce. Vlastně i s ostatními učiteli nemám žádný problém a funguje to.*

D: *Tak určitě se líp pracuje s člověkem, se kterým si můžu povykládat nebo zajít na pivo než s někým, kdo je názorově úplně mimo, ale podstatné je pro mě to pracovní.*

E: *Kdyby nám to nešlapalo ve třídě a tak by nám asi mimopracovní aktivity moc nepomohly.*

Dle některých informantů může nastat situace, kdy se podmínky efektivní spolupráce vlivem osobních neshod či protichůdných profesních přesvědčení nepodaří vytvořit. V těchto případech je dle jejich názoru lépe dvojici rozdělit a vytvořit nový tým.

D: *Je potřeba si ale uvědomit, že nejde o ty dospělé, to je vlastně pracovní vztah, ale není možné dopustit, aby tyto války odneslo to děcko. Že mají mezi sebou spory, není jeho vina*

C: *Pokud ten vztah učitel, žák, asistent nefunguje, tak je lepší to rozbít a dát tam ty, u kterých to funguje.*

- ✓ **Vyjasněné role (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Dle informantů E a F je velmi důležité hned od počátku nastavit si s učitelem v rámci spolupráce určité hranice, které by měly zabránit překračování kompetencí asistentů pedagoga a tím předcházet případným problémům ve výuce.

E: *Takže je tady ta spolupráce. Takže, když to shrnu, je to samozřejmě o tom, jaký učitel a jaký asistent se sejde, ale je potřeba si jasně předem vymezit ty hranice a otevřeně říct, že se na něco necítím nebo že bych to ani dělat neměla, protože k tomu nejsem kompetentní.*

F: *Je to hodně o tom nastavit si, co může a nemůže ten učitel po asistentovi chtít.*

O negativní zkušenosti v případě nevyjasněných rolí asistenta pedagoga se zmínili informanti B a C, kteří byli učitelem nuceni k činnostem, ke kterým nebyli kompetentní.

B: *Já ji v současné době hodnotím velmi dobře, ale záleží moc na tom, jak se vymezí ty hranice. Setkala jsem se i s učitelkou, která na mě kladla velmi vysoké nároky. Pro představu jsem měla třeba tomu dítěti sestavovat testy a ona mi je pak celé poškrtala, protože měla jinou představu, o které mi ale předem neřekla.*

C: *Kor, když se probírá třeba nové učivo, tak já nejsem na pozici učitele, který je kompetentní k výuce a vlastně ani nevím, jak je mám učit. Jednou mi právě i jedna učitelka vyčetla, že jsem jednoho chlapce naučila špatně číst, když jsem ho učila slabikovat.*

- ✓ **Důležitá je komunikace (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Dle informantů je třeba nastavit si s učitelem otevřený vztah založený na upřímnosti a neustále spolu komunikovat, aby nedocházelo k hromadění negativních emocí nebo se zabránilo problémům či případnému nedorozumění v souvislosti s výukou.

A: *Pro mě je důležité, abychom spolu každý den nebo pořád komunikovali. Hlavně o těch problémech, které nastanou. Abychom nebyli naštvaní za něco, o čem si stačí jen promluvit. Když si to ti lidi, co spolu pracují, nevyříkají, tak se to pořád s mima pak vleče. Pro mě je to hodně důležité. Neodkládat to a hned to řešit.*

D: *Komunikace. Pokud se učiteli něco nelíbí nebo si asistent přijde nedoceněný, tak aby si to dokázali říct. Pro mě je hodně důležitá férovost a žádné pomlouvání za zády.*

B: *Je důležité si to umět vyříkat. Může tam být i nějaký osobní boj, kdy ten učitel třeba nenávidí asistenta, protože to s těmi dětmi umí lépe než on.*

- ✓ **Asistent jako partner (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Pro asistenty je rovněž důležité, aby byli ze strany učitelů vnímáni jako partneři a odborníci, kteří mohou svými zkušenostmi a mnohdy hlubším poznáním žáka se SVP přispět k snazší a efektivnější výuce. Tato důvěra ve schopnosti asistenta se projevuje zejména tím, že učitelé respektují jeho názor a dávají mu dostatečný prostor k vyjádření vlastního názoru a samostatné práci. Dle informantky A má tato skutečnost velmi pozitivní vliv na žáky, kteří tímto způsobem vnímají důležitost každého názoru.

E: *Spíš mi věří v tom, co dělám, a ví, že to s tím dítětem budu dělat správně.*

A: *Když třeba před děckama řekne: „Jaký má na to názor paní asistentka? Souhlasíte? Že je to tak?“ Když mě prostě do té výuky zapojí jako plnohodnotného partnera. To pak vnímají i ty děcka a ono to pak hodně spojí ten kolektiv, protože ty to mají jako dobrý vzor. Že vlastně každý názor je důležitý a je vyslyšen. Ty děcka se pak nebojí víc o věcech diskutovat.*

F: *… je super, že se zapojí i do výuky třeba nějakou zkušeností nebo názorem.*

B: *Učitelka mi věří, že to dítě vlastně líp znám, a když třeba tomu klukovi řeknu, že to nebo to si psát nemusí, tak opravdu věří tomu, že ví, co dělám, že třeba už je toho na něj moc, a když jsem to já stopla, nezasahuje do toho.*

- ✓ **Bez asistenta těžko (pomoc učiteli při vzdělávání)**

Dle informantů je asistent pedagoga v případě inkluze při výuce nepostradatelný, neboť většina žáků se SVP vyžaduje téměř nepřetržitou pozornost a bez pomoci asistenta by nebylo v silách učitele zároveň úspěšně zvládnout výuku celé třídy. Tento fakt si dle informantů uvědomují i učitelé, a pokud jsou splněny veškeré podmínky pro vzájemnou spolupráci, je jejich hodnocení směrem k asistentům velmi pozitivní. Za velkou výhodu také považují to, že přítomnost dvou pedagogických pracovníků dovoluje realizaci mnohem zajímavější a kreativnější výuky.

B: *Asi to, že jsme tam dva. Ten učitel tam není sám, a když je potřeba, tak já ho můžu zastoupit, aby si mohl naplánovat činnosti nebo když se potřebuje někomu zvlášť věnovat. Nebo když je i nějaký problém. Každopádně ve dvou lidech ta práce s těmi dětmi může být víc propracovaná a ten učitel by se nemohl pouštět sám do efektivnější nebo kreativnější výuky. Prostě ten sehraný tým může těm dětem dát víc.*

D: *Já nechci, aby to vypadalo, že se tím chválím, ale myslím si, že díky tomu, že mu pomáhám a mám prostor na to, abych se mu věnovala, tak zvládá mnohem víc věcí, než kdyby tu ta možnost nebyla.*

A: *On potřebuje tak jako na ty úkoly a činnosti jenom navést a dovysvětlovat, zorientovat se třeba v textu a ukázat mu to a on už pak zvládne hodně věcí sám. Na základě takové pomoci on pak dokáže být úspěšný. Ale vyžaduje to vlastně skoro trvale se mu věnovat a ten učitel nemůže být jen u něho.*

C: *To je nemyslitelné, aby tam nebyl asistent s tím žáčkem, který tu pomoc potřebuje. Ten by byl ztracený a ani by se toho moc nenaučil.*

Informant F uved jako výhodu také to, že asistent pedagoga může předat střídajícím se učitelům řadu důležitých informací týkajících se žáka se SVP.

F: *Asistent je tam vlastně jako takový prostředník a může těm druhým učitelům předávat postřehy z předchozí výuky. Tím tomu učiteli, který je tam méně často, může dost pomoct.*

Dle informanta E se přítomnost asistenta osvědčila také při distanční výuce, kdy spolupráce s asistentem umožnila učitelům lépe individuálně reagovat na didaktické potřeby žáků.

E: *Teď se to projevilo i při distanční výuce. Pomáhala jsem učitelům s děckama, které byly pomalejší, a když to nezvládaly, tak třeba deset jich pracovalo s asistentem. To byla pro učitele velká výhoda mít ve třídě asistenta, protože při té distančce nevidíte, jak ty děcka reagují a jestli stíhají.*

- ✓ **Nerespektování názoru asistenta (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Z rozhovorů, které byly s informanty vedeny na téma bariér, které jim spolupráci s učiteli komplikují, vyplynulo, že někdy je problémem zatvrzelost učitelů a jejich potíže s respektováním varovných signálů, kterými jim asistenti dávají najevo, že s žákem se SVP není po psychické stránce něco zcela v pořádku a bylo by vhodné omezit tlak na tohoto žáka, nebo případně opustit třídu. Dle informantů v takových chvílích by měl mít asistent větší pravomoc k tomu, aby na takové situace mohl rychle reagovat i bez souhlasu učitele, neboť řešení musí být v některých případech velmi rychlé, aby nedošlo k eskalaci potíží žáka a poté náročnějšímu zvládnutí celé situace.

B: *Někdy mě štve, že ten učitel má přece jenom naprosto rozhodující slovo v řešení každé situace. Třeba když já už vidím, že to dítě začíná špatně reagovat a že se schyluje k problému. Třeba naznačím, že je problém a ten učitel za každou cenu chce dokončit, co chce a nedovolí mi s ním odejít. Zbytečně tím tak vlastně utrpí všichni, protože ten následný záchvat není lehké zvládnout. Já toho svého kluka prostě znám líp a taky vím, že s tím, co se stalo, bude třeba ještě několik dní bojovat.*

A: *Vadí mi, když ti učitelé jdou občas za hranice toho, co je K. schopen zvládnout a neberou vážně a včas ty signály, kterýma jim naznačuju, že už je zle.*

F: *A někdy mám pocit, jako by pracoval aspergr s aspergrem (smích).*

Informant A v této souvislosti uvedl případ, kdy situace s nerespektujícím učitelem byla natolik vážná, že nebylo dosaženo řešení na základě vzájemné dohody s učitelem, ale muselo dojít k zásahu ze strany vedení školy. Informant však zároveň upozorňuje, že základním předpokladem pro takto nastavenou pozici asistenta pedagoga jsou dostatečné zkušenosti a kompetence, přičemž se kriticky dotkla nízkých kvalifikačních předpokladů potřebných k vykonávání této profese.

E: *Dokonce jsme jednou skončili u ředitele. To bylo na můj podnět, protože učitelka nebyla ochotna reagovat na to, když jsem jí řekla, že to už je moc, že to K. nezvládne. Takže mi vlastně vadí, že učitel slyší, ale vlastně neposlouchá, co mu říkám.*

C: *Zas na druhou stranu ten asistent musí být ale i dostatečně zkušený i kompetentní, aby to dokázal zhodnotit dobře a zbytečně neprosazoval něco, co je úplně mimo a jenom by to narušovalo tu hodinu. Ale tady už jsme zase u toho problému, jaké asistenty ten systém umožňuje zaměstnávat.*

- ✓ **Víc empatie (kvalita spolupráce AP a učitele)**

Za další poměrně častý problém asistenti pedagoga považují nízkou úroveň empatie učitelů vůči žákům se SVP a uvědomění si jejich limitů a schopností v souvislosti s mírou a typem jejich hendikepu. Tato skutečnost v praktické rovině naráží nejen na potíže těchto žáků se zvládáním zadaných úkolů, ale je rovněž zdrojem mnoha nepochopení a křivd vůči nim.

F: *Často jim musím připomínat, že autista určité věci nepochopí klasickým postupem. Někteří učitelé mají tendenci zapomenout na to, že v té třídě je, rozjedou se nějak nevhodně a pak je problém.*

A: *Učitelé si občas neuvědomují, že každý z nich má jinou metodu, jiný styl výuky a nároky a ty děcka se musí několikrát za den přeorientovat a přizpůsobit se jim. S tím má problém kolikrát normálně uvažující děcko, ne tak třeba ten můj K.*

B: *...že mi trochu ze strany těch učitelů chybí pochopení pro to dítě. Že se tak neumí do něj vcítit. Jsou prostě učitelé, kteří pro ty děti nemají takovou empatii. Mám třeba holku, která kromě mentálního postižení má ještě naslouchátko. A když jí položí otázku, na kterou třeba hned nezareaguje, tak to okomentují, že se s náma nechce bavit, asi jí*

to nezajímá, a tak. Vůbec si nepřipustí možnost, že ta holka mu třeba nerozuměla, protože nezachytila ten kontext.

Dle informantů A a B se problém s pochopením a vcítěním se do role postiženého žáka mají spíše učitelé vyššího věku. Příčinu spatřují v koncepci dřívějších pedagogických škol, které nebyly příliš orientované na vzdělávání žákům s postižením a jejich absolventi jsou vůči novým trendům a metodám ve vzdělávání méně otevření.

A: *Já spolupracuju s osmi učitelama. Většina z nich je fajn, ale jde vidět, že takové ty staré školy, starší učitelé nemají moc pochopení pro tady ty děti. Že si učitel jede pořád to svoje a to děcko taky. Ale tam prostě není žádné východisko, když nevnímá, že to děcko má úplně jiné vnímání.*

B: *Já myslím, že problém je v tom, že v době kdy ti učitelé studovali, na to prostě nebyli připravovaní a i přes všechny ty dnešní vzdělávací programy jakoby už nedokážou připustit jiný způsob přístupu k těm postiženým, ani třeba pochopit, že ten autista prostě uvažuje jinak. A že třeba v budoucnu vymyslí lék na rakovinu, ale prostě nechápe, co je to mít někoho rád.*

- ✓ **U každého je to jiné (kvalita spolupráce s rodiči)**

Z rozhovorů na téma spolupráce asistentů pedagoga s rodiči žáků se SVP vyplynulo, že všichni informanti pokládají funkční spolupráci s rodiči za velmi důležitou. Dle informantů je důležitost kontaktu s rodiči závislá zejména na míře a typu postižení žáka se SVP. V některých lehčích případech postačí jen předání stručných informací při přebírání žáka před vyučováním a po něm, případně prostřednictvím telefonu nebo formo SMS zprávy. Naopak u žáků, u kterých je hendikep výraznější a nejsou schopni sdělit informace rodičům sami, je nutná intenzivnější i podrobnější komunikace každý den.

B: *Každopádně já hodnotím každodenní kontakt s rodičem jako velice důležitý.*

A: *Já jsem vlastně ve všech případech, kdy jsem asistentku dělala, s rodiči nějak komunikovala. Ale spíš teda s maminkama. A každý den. My už jsme sehrané, takže mi třeba napíše jenom esemesku. Ale je důležité, aby tem ten neustálý kontakt byl.*

C: *Co jsem dělala asistentku minule, tak jsem každý den měla s maminkou nějakou konzultaci, protože potřebovala vědět víc informací o tom, co se ve škole událo. Ale tam to bylo hodně ovlivněné tím, že ta holka si nebyla schopna sama zapisovat úkoly, takže já jsem všechny ty informace předávala osobně.*

E: *Ale teď v případě K. už to nemusí být tak intenzivní. To je vždycky případ od případu.*

D: *Určitě ten význam pro tu inkluzi dítěte je velký.*

- ✓ **Na výsledcích je to znát (zapojení rodičů do vzdělávání)**

Prvořadým cílem vzájemné spolupráce asistentů pedagoga s rodiči je v maximální možné míře podpořit vzdělávací možnosti žáka se SVP. Největší význam kontaktu s rodiči spatřují informanti v možnosti předat jim informace, které se týkají probíraného učiva, a rodiče tak mohou navázat na výuku i při práci s žákem doma. Dle informantů je zapojení rodičů do práce s jejich dítětem i v době mimo školu velmi přínosné a vždy se pozitivně odrazí na jeho vzdělávacích výsledcích. Snahou AP je co nejvíce rodiče hendikepovaných žáků vtáhnout do vzdělávacího procesu.

A: *Nebylo by na té úrovni, na jaké je, když ta spolupráce funguje. Potažmo by vůbec nemohlo být na běžné základní škole.*

C: *Myslím si, že by se nikam neposunulo, protože by ho doma nikdo nepodporoval. A tím, že nemají informace ze školy, s ním nemůžou pracovat.*

B: *Ano, protože aby dítě dosáhlo té úrovně, tak pro rodiče jsou ty informace, které dostávají ze školy, důležité i pro jejich fungování doma. Získávají tak hodně informací, které by se třeba ani nedozvěděli. Když podle nich pracují s tím dítětem, tak ten jeho posun může být třeba dvojnásobný.*

D: *Když rodiče s tím dítětem doma pracují a procvičují to, co se ve škole probralo, tak je to okamžitě vidět na těch jeho výsledcích.*

- ✓ **Informace jsou pro práci důležité (kvalita spolupráce s rodiči)**

Za velmi důležité považují asistenti pedagoga informace, které jim rodiče žáků se SVP mohou poskytnout o jejich aktuálním zdravotním a psychickém stavu. Tyto informace mohou být velmi cenné zvláště v případě žáků trpících duševní poruchou a poruchou chování. Asistent pedagoga má tak větší možnost připravit se na možné komplikace, upravit způsob práce s žákem a také na tuto skutečnost upozornit učitele. Podobně dochází k předání těchto informací směrem k rodičům, kdy asistentem jsou naopak rodičům sděleny postřehy z výuky.

A: *Teď co mám K., tak mi vždycky jeho mamka řekne, s jakou náladou do školy přichází, jak si ho předáme, kdy ho vyzvedne. Je to pro mě hodně důležité, protože tím, že je aspergr, tak já podle té informace už od začátku vím, jak k němu přistupovat a jakou metodu zvolit i při výuce.*

E: *I informace o zdravotním a psychickém stavu. Ono to může výrazně změnit ten můj přístup a nedojde pak ke zbytečným problémům.*

A: *Když ho pak předávám, tak řeknu, jak ten den probíhal, co by bylo potřeba s ním udělat a na co se doma zaměřit a co se i stalo, aby doma věděli, proč třeba není zrovna v nejlepší náladě.*

Mohou nastat situace, kdy z nějakého důvodu dojde k přestupu žáka na jinou školu, nebo změně jeho asistenta. V tomto případě mají dle informanta D velký význam pro budoucí práci informace týkající se dosavadního způsobu práce a zkušeností, které s tímto žákem nabyl předchozí asistent. Tyto by měly být vždy předány, zejména z důvodu, aby se zamezilo případným problémům mezi žákem a novým asistentem a mohlo se pokračovat v osvědčeném a efektivním způsobu práce. Informant však zároveň poukázal na fakt, že k takovému postupu běžně nedochází.

D: *Mám taky zkušenost, že když můj předchozí žák přecházel na jinou školu, tak mi jeho mamka volala, že by potřebovala vědět, jakým způsobem jsem s ním pracovala, když na naší škole měl dobré výsledky a na té druhé škole mu to s jinou asistentkou nejde? Tak jsem té mamce řekla, že jsme tu práci asi měli nastavenou nějak jinak. Taky jsem jí řekla, ať mi dá když tak kontakt na jeho současnou asistentku, ať se pobavíme a já jí můžu říct, co na něj platilo, aby to fungovalo. Já si myslím, že toto je hodně důležité. Pokud dojde k přestoupení žáka jinam, tak by si asistenti měli dát schůzku a probrat na ní tady ty věci a postupy. Nemělo by ale zůstat jen u jedné schůzky, ta spolupráce by měla být vždycky, když se narazí na nějaký problém. Není přece možné lámat to děcko třeba měsíc jinýma metodama a systémem práce, když je zvyklé na něco jiného, co je ověřené a funkční. V reálu se to bohužel ale většinou takto neděje, ale rozhodně by mělo.*

- ✓ **Vstřícnost ano, ale pozor na hranice (kvalita spolupráce s rodiči)**

Dle zkušeností informantů je také velmi důležité ve vztahu s rodiči vymezit jisté hranice, aby nedocházelo k nežádoucím a nepříjemným situacím, které by mohly vzájemnou spolupráci narušit. V některých případech mají rodiče sklony využívat asistenty i mimo rámec jejich pracovních povinností a při bezbřehé ochotě asistenta vycházet jim vstříc může postupem času dojít až k neúnosnému narušování jejich soukromého života.

D: *Taky jsem ale zažila, kdy už byl velký možná až moc, protože mi mamka volala každou chvíli i v době volna nebo svátku. To už je spíš na škodu. Takže všeho s mírou. Navíc tam do toho hodně promlouval alkohol.*

E: *Taky někdy cítíte, že je ze strany rodičů snaha přehrát na toho asistenta činnosti, které by měli učit ty děti oni. Třeba zavazování bot a tak. Jako není problém ty děti podpořit a pomoct jim, ale špatně je, když vím, že doma se o to ani nesnaží a já bych to měla všechno zachránit.*

Dle informanta D je rovněž důležité udržet určitý odstup a pracovní vztah i se svěřeným žákem, aby nedošlo z jeho strany k přílišné fixaci na asistenta a nezačal poté odmítat své biologické rodiče.

D: *Ale je samozřejmě potřeba pořád si hlídat ty hranice, aby se třeba nestalo, že na mě bude fixovaný a mohlo by to pak narazit i na nějaký právní problém.*

- ✓ **Táhnout za jeden provaz (zapojení rodičů do vzdělávání)**

Z rozhovorů, které měly zjistit, co považují informanti v rámci spolupráce s rodiči za klíčové, se nejčastěji zmiňovali o nutnosti uvědomění si priorit v souvislosti s jejich dítětem a tzv. táhnout se školou za jeden provaz. Jedině při sledování společných cílů a vzájemně sladěném působení je možné u žáka se SVP dosáhnout těch nejlepších možných výsledků, které povedou k jeho samostatnosti a pomohou mu při začlenění do společnosti. Řada rodičů si dle jejich názoru neuvědomuje, co je pro jejich dítě podstatné, a buď považují jakékoliv pedagogické a výchovné snažení směrem k jejich dítěti za zbytečné, nebo naopak přehnaně lpí na často utopistických výkonech svého dítěte, které v konečném důsledku nejsou pro jeho kvalitní život ani příliš podstatné.

D: *Předpokladem je, aby ti rodiče měli zájem o to dítě a jeho co nejlepší rozvoj. Je rozhodně přínosem, když jsou rodiče takovými těmi partnery, kteří táhnou se školou za jeden provaz.*

B: *Naopak teď mám holku, kterou její rodiče milujou a chtějí pro ni to nejlepší. A nemyslí si, že je nejdůležitější, aby se naučila kvantum informací. Jim třeba hodně záleží na tom, aby měla se mnou pěkný vztah a měla mě ráda. Těm rodičům předtím bylo jedno, jakého asistenta dostanou. Pro ně to byla jen zátěž a někdo, kdo po nich jen něco chce. Tady ti současní rodiče mají jako prioritu, aby byla ta holka šťastná a chodila do školy ráda. Proto jim záleží na těch lidech, kteří okolo ní jsou. Je pro ně důležité, aby byla v kolektivu a nebyla odstrčená.*

C:*Já bych řekla, že ti rodiče jsou pro úspěšnost a kvalitu hodně důležití, ale musí být přístupní a táhnout za jeden provaz. Jinak je to spíš na škodu.*

Informant D se v souvislosti s rezignací některých rodičů zmínil o určitém pochopení vlivem značné životní zátěží, zároveň však upozornila, že i přes tuto skutečnost by měl zájem jejich dítěte být primární.

D: *Já chápu, že ten dnešní pracovní tlak na rodiče je velký a je těžké ještě po práci nabrat sílu na práci do školy, ale ten zájem na vlastním dítěti by měl být prioritou. Bohužel ne každý tu sílu v sobě najde. Rodiče od té mojí N. jsou v tomhle úžasní a dělají pro ni maximum.*

- ✓ **Smířit se s postižením svého dítěte (kvalita spolupráce s rodiči)**

Velkou komplikací v souvislosti se spoluprací s rodiči mohou být dle informantů příliš ambiciózní rodiče, kteří vzdorují postižení svého dítěte tím, že si nepřipouští jeho limity a mají tendence přeceňovat jeho schopnosti a klást na něj velkou zátěž jak v oblasti vzdělávání, tak i při mimoškolních aktivitách. Výsledkem jsou pak přetížené děti, které mohou na jednu stranu dosahovat v některých oblastech nadprůměrných znalostí, ale na straně druhé nedokáží zvládnout vlastní sebeobsluhu. Dle informantů je však základním předpokladem pro efektivní spolupráci sjednocené působení rodiny i školy a ze strany rodičů je proto nutné smířit se s postižením svého dítěte a stanovit si při práci s ním reálné cíle, kterých je schopno nejen dosáhnout, ale jsou také důležité pro jeho budoucí život.

F: *Oni na to své dítě hodně tlačili, co se týče výuky, ale na druhou stranu nedokázalo jít samo na záchod.*

E: *Ale ti rodiče třeba odmítali na prvním stupni jakoukoli jeho podporu i individuální plán. Taky měl babičku učitelku, která do něj hustila spoustu nepotřebných věcí, na to, jak byl postižený. Někdy si říkám, že je to úplně šílené a nedokážu pochopit, jak můžou jít takovou tupostí proti vlastnímu dítěti.*

C: *Ano, jsou vzdělaní a mají i neúměrné očekávání od toho svého dítěte i přes jeho limity. Nedokázali je ale přijmout. Bylo to v duchu: „Běž do školy, všechno tam splň a hlavně ať nás nikdo neotravuje.“ Oproti tomu rodiče té mojí současné holky ji milujou a všechno dělají pro její dobro. Takže pro mě je nejdůležitější přijetí těch rodičů, že mají postižené dítě. Uvědomění si to a zaujetí k tomu ten postoj. Aby vnímali, co je dobré pro to dítě a ne, aby to oni měli co nejjednodušší.*

B: *Podle mě asi ti, kteří se nesmíří s postižením svého dítěte a mají na něho i na nás nesmyslné nebo vysoké nároky. On třeba dokázal vědomostně nadstandardní věci, ale to podstatné, jako třeba dojít na záchod ne. Protože rodiče ho nutili k jiným věcem. Vůbec nepochopili, že v prvé řadě je potřeba to dítě naučit samostatnosti.*

- ✓ **Není to vždycky ideální (kvalita spolupráce s rodiči)**

Dle informantů kvalitní a efektivní spolupráce s rodiči velmi často vázne v případě žáků pocházejících ze sociálně slabých rodin a rodin, ve kterých dochází k selhávání jejich funkcí zejména z důvodu různých závislostí. Tyto nedostatky v rodinném zázemí se projevují nejen nezájmem rodičů o jakoukoliv spolupráci se školou, ale především se odráží na motivaci a vzdělávacích výsledcích jejich dětí, kteří jsou svými rodiči vedeni spíše k rezignaci než k touze něčeho ve svém životě dosáhnout.

B: *Nejvíce asi u sociálně slabých rodin. Máme takové případy na škole a je vidět, že ty děcka hodně zaostávají třeba ve čtení. Často se jedná o rodiny, kdy je někdo z rodičů alkoholik. Ale tam je celkově problém, že ty děti rodina zanedbává obecně a zaostávají vlastně ve všech směrech a ty děti se pak nemají potřebu zlepšovat.*

C: *Moje zkušenost je taková, že ti vzdělaní a dobře situovaní rodiče to zvládají líp a víc se svým dětem věnují. Problematické jsou nejčastěji ty sociálně slabé rodiny, nebo tam, kde je třeba alkohol a tak.*

D: *Vzpomínám si na jednoho, co byl ve čtvrté třídě a v těch domácích podmínkách to hodně vázlo a otec ho nabádal k tomu, že stejně bude dělat jen pomocné práce a žádné vzdělání vlastně nepotřebuje.*

- ✓ **Někdy i suplování rodiny (ochrana žáka se SVP)**

Velmi smutná, ale zároveň i motivující byla odpověď informanta D, který se v souvislosti s rolí asistenta pedagoga rovněž zmínil o určité kompenzaci nevhodných vlivů rodiny a možnosti alespoň částečně svým pozitivním působením na žáka zvrátit nežádoucí vliv rodinného okolí.

D: *Myslím si, že jsou ale taky případy, kdy by se bez rodičů tak nějak dalo obejít. Protože nejsou pro své děti dobrým vzorem. Kolikrát jsou ty podmínky v těch rodinách děsné a ty děcka už jen tento fakt v jejich posunu brzdí a táhne je to spíš ke dnu. Tady si myslím, že ten asistent může tím svým přístupem rozvíjet u těchto dětí hodnoty, zastávat ten výchovný prvek a nahrazovat to, co doma nedostane.*

- ✓ **Asistent to často zaregistruje jako první (ochrana žáka se SVP)**

Z důvodu trávení velkého množství času se svěřenými žáky jsou asistenti pedagoga velmi dobře obeznámeni nejen s jejich vzdělávacími potřebami, ale rovněž mají možnost hlouběji nahlédnout i do rodinných poměrů těchto žáků. Z tohoto důvodu mnohdy patří mezi první osoby, které mohou odhalit v jejich výchově i závažné problémy či nedostatky.

B: *Byly i takové situace, že to musela řešit policie. Já jako asistentka do toho samozřejmě nemůžu zasahovat, ale pokud vidíme nějaké závažné problémy, tak to škola hlásí policii. Člověk si to ani neuvědomuje, ale vlastně kdyby se stalo, že škola nebude řešit neomluvenou absenci, tak vlastně nese část viny na tom, že se něco v té rodině děje a neřeší to. Ta škola to prostě musí prověřit, aby věděla, že je s dítětem všechno v pořádku.*

- ✓ **Tomu by se měl někdo opravdu věnovat (ochrana žáka se SVP)**

Většina informantů se shodla v názoru, že by bylo velmi vhodné, aby na každé škole působila kompetentní osoba, která by se problematice výchovy a nevhodných rodinných podmínek plně věnovala. Informanti se domnívají, že s přibývajícím nárůstem sociálních patologií není možné, aby tuto funkci někdo vykonával jen jako doplňkovou činnost, jako je tomu např. u metodiků prevence.

C: *Já si myslím, že by bylo velice vhodné, aby u nás na škole byl sociální pedagog. Máme tam poměrně dost dětí ze sociálně slabých rodin a chtělo by to, aby se této problematice věnoval někdo, kdo na to bude mít prostor. Já si můžu psát s těmi rodiči různé vzkazy a dávat si s nimi schůzky, ale když tu spolupráci odmítají, tak já s tím nic víc neudělám. Kolikrát ani tou nekompromisní úřední cestou nedojdou ty orgány k žádnému zlepšení, natož tak my s tou učitelkou. Voláte rodičům a buď vám to ani nevezmou, nebo se pak s vámi nebaví. Je to vysilující a ani na to není čas, věnovat se jen tomuto.*

A: *Ta společnost se hrozně moc změnila a bohužel se to projevuje i nezájmem o ty své děti, které pak taky selhávají, protože ta funkční rodina se nedá ničím nahradit. Sice se snažíme, ale není to to samé. Vemte si, kolik je jen rozvodů. Těch rodinných problémů je čím dál víc, a proto bych ve školách ráda viděla někoho, kdo by se tomuto velkému problému věnoval naplno. I nám by se pak ta práce víc dařila, kdyby měly ty děcka vyřešené ty rodinné vztahy.*

- ✓ **Většinou pomůže výchovný poradce (aplikace účinných podpůrných opatření)**

Z rozhovorů na téma poradenských pracovníků a poradenských pracovišť vyplynulo, že pro asistenty pedagoga jsou nejvýznamnějšími osobami, se kterými řeší případné problémy a od kterých získávají potřebné rady pro práci s žákem se SVP, výchovní poradci příslušných škol. Spolupráci s nimi hodnotí informanti velmi dobře a považují je za důležité odborníky, kteří znají nejen konkrétní žáky s veškerými okolnostmi, ale mají

přehled také o školních podmínkách, které mohou práci s nimi ovlivnit. Tato zevrubná znalost se dle informantů velmi pozitivně odráží na výsledcích žáka, neboť umožňuje efektivní plánování výuky na základě jeho skutečných a individuálních potřeb.

B: *Ono je to samozřejmě hodně individuální a ta pomoc se vyhledává podle toho druhu problému. Já ale všechno řeším s tím poradcem. Ten náš je kapacita. Je to starší pán s padesátiletou praxí. Vždycky mi pomůže a pak taky je on tím spojovacím článkem s SPC.*

A: *Určitě výchovná poradkyně. Je super, snaží se mi vždycky maximálně poradit a taky mi poskytuje spoustu odkazů na zdroje, kde se třeba podobný problém řeší.*

C: *Co se týče řešení takových těch nečekaných problémů, tak největší oporou je mi výchovný poradce. Má tady ty děti na starosti, má spoustu materiálů, knížek, metodických doporučení.*

E: *Pro nás asistenty, když si nejsme v něčem jistí a tápeme, tak nejvíc se v tom orientuje výchovný poradce.*

Dle některých asistentů je možné záležitosti spojené se vzdělávacími potřebami žáka se SVP řešit i s učiteli, ale tato cesta je vhodná spíše v případech, že nedochází v rámci výuky ke střídání více učitelů. V opačném případě je vhodnější, aby s některým z poradenských pracovníků komunikoval přímo asistent pedagoga, neboť může poskytnout komplexnější a detailnější postřehy nejen z výuky, ale i mimo ni. Dle informantů se může jednat o informace, které by nemusely být učitelem zaregistrovány, ale mohou mít značný význam při plánování vhodných metod a podpory žáka.

A: *Tam je rozdíl v tom, že já spolupracuju s více učiteli, a kdybych měla jen jednoho, tak bych to možná řešila s ním, ale takhle je pro mě lepší domluvit se výchovným poradcem, který už to pak řeší s ŠPZ.*

B: *Myslím si, že můj názor je pro ně možná důležitější než názor učitele, protože mluví v tom smyslu, že já jsem s tím dítětem vlastně pořád a hodně o něm vím. Nesetkala jsem se s tím, že bych měla pocit, že mě nerespektují.*

- ✓ **Asistent se znalostí sociální pedagogiky je výhodou (znalosti a dovednosti AP)**

V rámci řešení problémů žáka se SVP se někteří informanti zmínili o jisté výhodě, pokud se asistenti orientují v oblasti speciální pedagogiky. V těchto případech jsou schopni řadu problémů vyřešit vlastními silami bez potřeby konzultace s poradenským pracovníkem školy. Při rozhovorech na toto téma zazněly také návrhy, aby oblast speciální pedagogiky byla zahrnuta do kvalifikačních předpokladů asistentů pedagoga.

C: *Že jsem i speciální pedagog, tak si myslím, že mám oproti těm běžným asistentům výhodu. A když už potřebuju v něčem poradit, tak to konzultuju s tou mojí paní učitelkou, protože ona má taky vystudovanou i specku. Takže si tak vzájemně radíme.*

F: *Ta znalost speciální pedagogiky hodně pomůže. Spoustu věcí si pak ten asistent vyřeší sám a profesionálně. Já bych to dala v rámci této práce jako povinné.*

- ✓ **Taková univerzální podpora (kvalita spolupráce se ŠPZ)**

Poměrně kriticky se informanti vyjadřovali o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Hlavní výtky zazněly zejména v souvislosti s určitou tendencí těchto pracovišť závěry z šetření unifikovat a nezohledňovat veškeré faktory, které mohou v některých případech zásadním způsobem promlouvat do vzdělávacích potřeb žáka a ovlivnit jeho vzdělávací výsledky. Dle většiny informantů by měla školská poradenská zařízení ve svých výstupech více zohledňovat návrhy školského poradenského pracoviště a asistentů pedagoga. Ti dle názoru informantů tráví s žákem se SVP nejvíce času a jejich postřehy mohou být při plánování vzdělávací podpory žáka velmi cenné.

D: *No, mi vadí to, že často jsou výsledky z hodnocení těch žáků napsané skoro od stolu a pak ta realita je jiná. Přijde mi, že není možné dozvědět se o těch dětech všechny důležité informace během jednoho kontaktu s tím dítětem. Pak zjišťujeme, že v tom plánu může být hodně problematických míst, které jsou pro to děcko nereálné, nebo mimo. Tady by měl mít hlavní slovo určitě učitel a zároveň i asistent, a než napíšou zprávu, tak to s nima konzultovat. Ti dva přece o něm ví toho nejvíc a taky ví, co na něj platí.*

C: *Já moc ne, to spíš u nás jde přes učitele. Ale když v rámci přešetření výsledků toho dítěte přijdou, tak se třeba zeptají i mě, jak to vidím. Ale to je spíš výjimečně a je to škoda, protože třeba s tou mojí N. jsem nejvíc právě já.*

E: *Pokud jde o SPC, tak mi to přijde hodně zaškatulkovaný. Takové napasování všeho na nějaký standard.*

B: *Mi prostě přijde, že mají zavedený nějaký univerzální systém a ty individuální potřeby nezohledňují. Já to vnímám jako jen takové splnění si povinnosti.*

A: *Zdá se mi to často až zbytečné. My jim totiž před tím děláme za školu hodnocení toho dítěte a oni to vždycky jen potvrdí.*

- ✓ **Dostane to, co nepotřebuje (kvalita spolupráce se ŠPZ)**

Dle informantů B a A se tato určitá univerzálnost v činnosti poradenských zařízení projevuje i poněkud problematickým získáváním pomůcek, které nepatří mezi nejčastěji poskytované. Zde by opět dle jejich názoru měl mít asistent pedagoga na základě opodstatněných argumentů větší vliv na jejich výběr.

B: *Jen jednou se mi podařilo v případě chlapce s mozkovou dysfunkcí prosadit a nakoupit balanční pomůcky, ale teď zrovna jsem kladla požadavek na nákup pracovních sešitů a doteď je nemá a asi ani mít nebude. Takže mi vadí ten jejich zavedený systém, do kterého si nedají zasahovat.*

A: *A když jsem jim třeba říkala, že učebnic už máme kvantum, ale nemáme prostředky na nákup učebních pomůcek nebo třeba na procvičování motoriky, tak to odkývou, ale ve vyjádření to pak není. Jsou tam zase jen peníze na nákup speciálních učebnic.*

D: *Potom ale ty konkrétní věci vybírám já. Ale tak by to i mělo být, protože já to dítě znám vlastně nejlíp a vím, co mu vyhovuje a jaké jsou jeho možnosti i co by se nám v rámci výuky hodilo a pomohlo nám.*

- ✓ **Diagnostika mimo třídu je neúplná (kvalita spolupráce se ŠPZ)**

Dalším problematickým místem v činnosti poradenských zařízení je dle informantů provádění diagnostiky žáků se SVP. Dle jejich názoru je velkou chybou, že diagnostika probíhá jednorázově, v některých případech jen jednou za rok, a navíc odděleně mimo třídu a vyučování. Informanti se domnívají, že tímto způsobem není možné objektivně žáka posoudit se všemi okolnostmi, které na něj působí, což ve výsledku vede ke zkreslení závěrečného zhodnocení žáka. Toto chybné posouzení pak značně komplikuje práci asistentů pedagoga i učitelů, neboť následně navržená opatření neodpovídají skutečným potřebám žáka.

D: *Ale ve třídě jsou jen jednu vyučovací hodinu a navíc, když tam přijde cizí člověk, tak i ty děcka jsou vlastně jiné a neodpovídá to té běžné výuce. Kdyby tam docházeli třeba v průběhu celého týdne, tak uvidí mnohem víc z reality. V té diagnostice nejsou pak zohledněny veškeré faktory, které tam vidíme my s učitelkou, ale jsou pro nás i toho žáka někdy zásadní.*

B: *...když si vezmou to dítě bokem a ten speciální pedagog dělá analýzu nebo diagnostiku, tak je to o ničem. Často se nedozvíme nic nového.*

F: *V tom systému je hodně cítit ta sešněrovanost a vlastně jenom splnění a odfajfknutí jednoho z bodů. Blbé je, že pak se v tom plácáme my v těch třídách.*

Dle informantů však ani při vyjádření nesouhlasu s výsledkem a způsobem provádění diagnostiky není dosaženo žádné změny, přičemž školská poradenská zařízení se ve svých argumentech opírají o aktuální stav žáka a stanovené metody hodnocení.

E: *Oni si to nikdy nabourat nenechají. Řeknou, že postupují podle schválených metod a hotovo.*

D: *...ve finále se stejně dozvíme, že na základě diagnostiky se jeví tak a tak.*

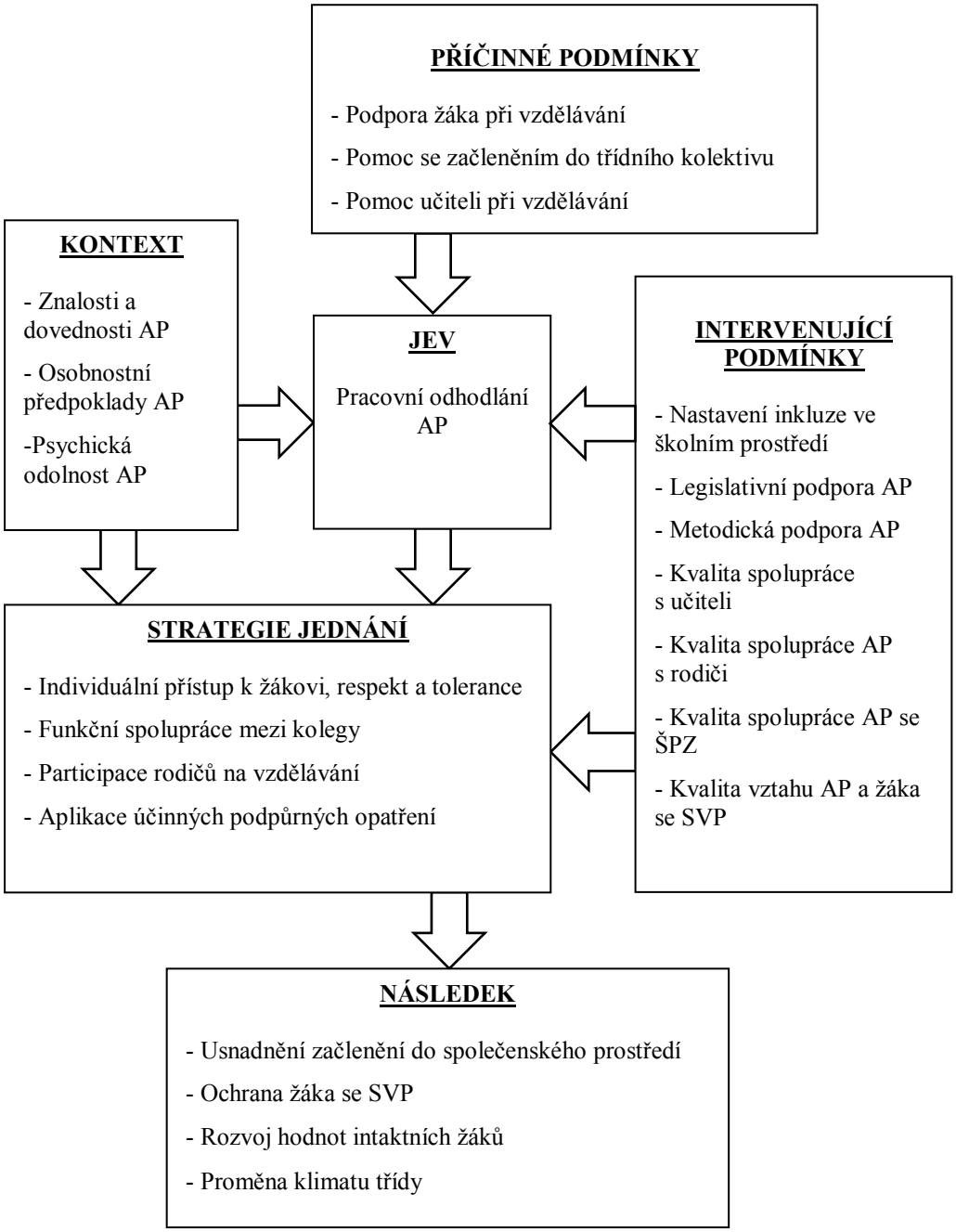
5.3 Axiální kódování

Dalším krokem, který následuje po otevřeném kódování je kódování axiální. Při této operaci jsou získaná data uspořádána novým způsobem, přičemž cílem je vytvoření struktury vazeb a vztahů mezi jednotlivými kategoriemi za pomoci tzv. paradigmatického modelu a následné zkonstruování teorie. *Konstruování teorie znamená, že jsou vytvořeny proměnné (kategorie) uvedeny do vzájemných vztahů. Říkíme tedy například, že podmínky A vyvolávají jev B, nebo že se tento jev odehrává v kontextu C.* (Švaříček, a kol., 2007, s. 92). V rámci paradigmatického modelu pracujeme s těmito pojmy:

- **Příčinné podmínky** (stojí za výskytem nějakého jevu, jsou jeho příčinou)
- **Jev** (určitý fenomén)
- **Kontext** (určité podmínky, které náleží fenoménu a zároveň ovlivňují strategie jednání)
- **Intervenující podmínky** (širší kontext ovlivňující strategie jednání)
- **Strategie jednání** (reakce, snahy, interakce, vývoj)
- **Následek** (výsledek strategií jednání)

.

Obr. 1 - Model axiálního kódování



- ✓ **Interpretace axiálního kódování**

Při vytváření paradigmatického modelu jsme postupovali tak, že jednotlivé kategorie, které vznikly po otevřeném kódování, jsme přiřadili k jednotlivým položkám a sledovali jsme jejich vzájemné vztahy. Ústředním jevem se stala kategorie „Pracovní odhodlání asistenta pedagoga“, která byla identifikována zejména na základě proinkluzivních postojů všech informantů a jejich vnitřního přesvědčení a vůlí, v maximální míře podpořit

vzdělávání žáků se SVP a pomoci jim v jejich rozvoji navzdory značné psychické zátěži i překážkám, kterým musí v rámci vykonávání této profese AP čelit. Dle AP je inkluzivní vzdělávání určitá šance, kterou musí dostat každé dítě, bez ohledu na jeho limity.

Do příčinných podmínek, které směřují k výše uvedenému jevu, byly zahrnuty kategorie, které vystihují výchozí požadavky, které považují AP za primární v celém procesu inkluzivního vzdělávání. Jedná se o potřebu podpořit žáka se SVP při vzdělávání, pomoci mu se začleněním do třídního kolektivu a v neposlední řadě pomoci učiteli při inkluzivním vzdělávání. Všechny tyto požadavky směřují k naplnění hlavní myšlenky inkluze, která spočívá v odstranění exkluze žáků s jakýmkoliv hendikepem.

Do kontextu paradigmatického modelu byly zařazeny osobnostní předpoklady asistentů pedagoga, jejich znalosti a dovednosti a také psychická odolnost. Ze strany informantů byla během rozhovorů velmi patrná láska k dětem, lidskost, empatie, respekt a tolerance vůči potřebám hendikepovaných žáků. Vedle těchto osobnostních předpokladů jsou velmi důležité kompetence a dostatečné znalosti AP zejména v oblasti pedagogiky a psychologie, které společně s osobnostními předpoklady představují základní kámen pro úspěšnou práci s žákem.

Jako intervenující podmínky byly identifikovány faktory, jejichž povaha a kvalita se buď pozitivně, nebo negativně promítá do strategií jednání. Bylo zjištěno, že tímto významným faktorem je úroveň nastavení inkluze ve školním prostředí, která je dána zejména kvalitou vedení školy a jejím postojem k inkluzi, a ve výsledku může mít podporující nebo brzdící charakter. Dalším neméně důležitým faktorem, který se promítá do způsobu a efektivity práce AP s žákem, je kvalita jejich vztahu. Klíčová je dle informantů vzájemná důvěra, která je základním předpokladem pro efektivní spolupráci, jenž následně vede k naplnění vzdělávacích cílů. Významným faktorem je úroveň a kvalita legislativní a metodické podpory asistentů pedagoga. V této oblasti spatřují v současné době AP jisté nedostatky, ať už v souvislosti s podmínkami pro vykonávání povolání AP, tak v souvislosti s absencí funkčních metod a strategií potřebných pro práci s hendikepovaným žákem. Činnost AP je výrazně spjata zejména s učiteli, rodiči žáků se SVP a poradenskými pracovníky, přičemž výzkum v této oblasti odhalil jak usnadňující, tak i brzdící okolnosti, mající vliv jak na kvalitu vzájemné spolupráce, tak i úspěšné vzdělávání žáka.

Do oblasti strategií jednání byla zahrnuta funkční spolupráce s kolegy, individuální přístup k žákovi při zachování respektu a tolerance, aplikace účinných podpůrných opatření a participace rodičů žáka se SVP na jeho vzdělávání. Tyto strategie jsou ovlivněny

výše uvedenými intervenčními podmínkami a v úhrnu představují způsob jednání, kterým je dosaženo určitého výsledku. Z rozhovorů s informanty vyplynulo, že funkční spolupráce mezi kolegy je především výsledkem kvalitního nastavení inkluze ve školním prostředí. Tato skutečnost se projevuje nejen pozitivními a respektujícími vztahy mezi pedagogickými pracovníky, ale u jednotlivých aktérů navíc posiluje odhodlání, nadšení pro práci i potřebu prohlubovat své znalosti a rozvíjet se. Tyto okolnosti ve výsledku umožňují zavádění nových výukových metod i efektivnější způsob dosahování stanovených cílů. Jako další strategie jednání byl identifikován individuální a respektující přístup k žákovi se SVP. Tento způsob jednání je podmíněn nejen velkou mírou tolerance, respektu a pochopení pro potřeby hendikepovaného žáka ze strany AP, ale také kvalitou spolupráce s jednotlivými aktéry inkluze a úrovní legislativní a metodické podpory, která takový přístup k žákovi se SVP umožňuje a podporuje ho. Strategie jednání umožňující aplikaci účinných opatření byla definována na základě zkušeností a spolupráce AP s poradenskými pracovníky a poradenskými zařízeními. Výzkum odhalil, že účinná opatření dle skutečných a individuálních potřeb žáka se SVP se daří aplikovat zejména díky poradenským pracovníkům v jednotlivých školách (výchovným poradcům), kteří svým odborným přístupem a komplexní znalostí žáků se SVP i školních podmínek kompenzují mnohdy problematické a standardizované výstupy školských poradenských zařízení. Další strategií jednání je participace rodičů na vzdělávání svého dítěte. Toto strategie je výsledkem spolupráce AP s rodiči žáků se SVP, jejímž cílem je poskytnout rodičům informace pro práci s žákem v domácích podmínkách, sjednotit cíle a v některých případech rodiče motivovat a přesvědčit je o důležitosti jejich role při vzdělávání jejich dítěte.

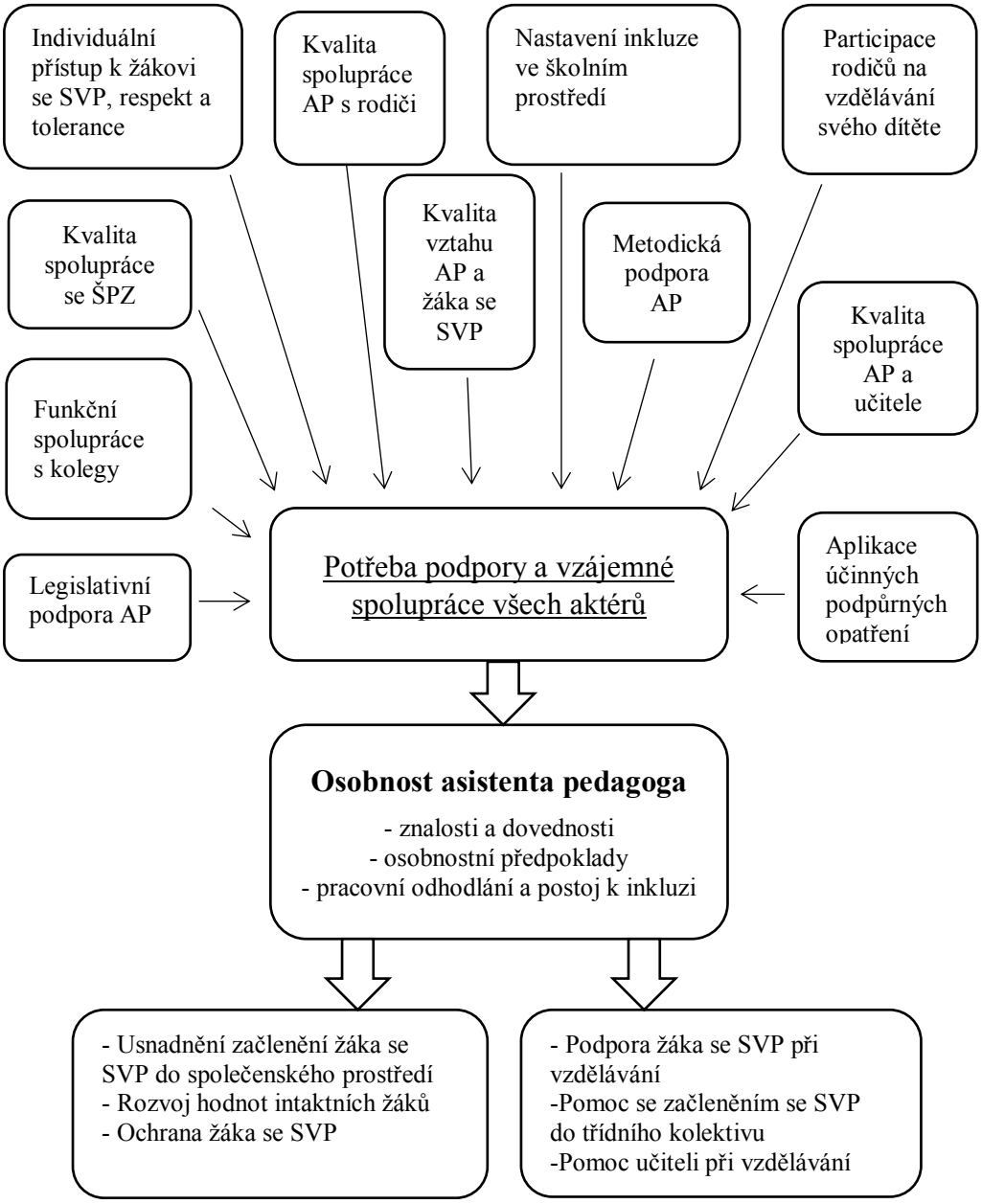
Jako následek byly identifikovány kategorie: Usnadnění začlenění do společnosti, Ochrana žáka se SVP, Rozvoj hodnot intaktních žáků a Proměna klimatu třídy. Všechny tyto kategorie jsou výsledkem strategií jednání celého procesu inkluzivního vzdělávání v základních školách. Pro žáky se SVP je velmi důležité, aby dosáhli během školní docházky co největšího rozvoje a samostatnosti, která je připraví na život ve společnosti. Zde spatřují AP největší význam inkluze a při své práci s žákem usilují o maximální naplnění tohoto cíle. Dle informantů tato snaha není jen na straně AP, ale po samostatnosti touží i samotní žáci se SVP a chtějí se co nejvíce vyrovnat svým intaktním spolužákům, kteří jsou pro ně velkou motivací. Velký význam má AP jako ochránce žáka se SVP jak v souvislosti se zdravotní újmou, tak vlivem okolí. Díky kontaktu s rodiči může hlouběji nahlédnout i do rodinných poměrů svěřených žáků a mnohdy patří mezi první osoby, které mohou odhalit v jejich výchově závažné problémy. Výzkum rovněž odhalil, že přítomnost

žáka se SVP má velmi pozitivní vliv na intaktní žáky. Dle zkušeností informantů se tato skutečnost u intaktních žáků projevuje velkou empatií a tolerancí vůči hendikepovaným lidem, ochotě jim pomáhat, respektovat jejich nestandardní potřeby a uvědoměním si hodnoty vlastního zdraví. Bylo rovněž zjištěno, že přítomnost hendikepovaného žáka má značný vliv na třídní klima a v porovnání s intaktními třídami zde dochází k výrazně nižšímu výskytu problémového chování žáků a kolektiv je obecně přátelštější a vstřícnější.

5.4 Selektivní kódování

Selektivní kódování představuje nalezení ústřední kategorie, na jejímž základě je zkonstruována konzistentní teorie. Obecně lze říci, že je identifikována nejdůležitější kategorie, která k sobě vtahuje nejvíce ostatních a kolem ní se pak vytváří nová teorie. *Je velmi dobře datově nasycená – spadá pod ní relativně mnoho kódů, pod které spadá mnoho indikárorů* (Švaříček, a kol., 2007, s. 92). Při zpracovávání výsledné teorie pak dochází k postupnému odstoupení od jednotlivých dat a vzniká obecnější teorie, která koresponduje se zkoumaným jevem.

Obr. 2 - Model selektivního kódování



- ✓ **Interpretace selektivního kódování**

Jako centrální kategorie byla identifikována položka s názvem „Osobnost asistenta pedagoga“. Do této kategorie byly zahrnuty jak osobnostní a charakterové vlastnosti, tak znalosti i dovednosti, kterými asistent pedagoga musí disponovat, aby dokázal s žákem efektivně pracovat a dosáhnout těch nejlepších možných výsledků. Velmi důležitá je vnitřní motivace a pracovní odhodlání AP, které úzce souvisí s postojem k inkluzi a vztahu k hendikepovaným dětem, což jsou primární předpoklady pro kvalitní a efektivní

vykonávání této profese. Výzkum odhalil, že klíčovým faktorem úspěšné inkluze je vzájemná spolupráce a podpora všech aktérů, kterých se inkluzivní vzdělávání dotýká. V této souvislosti je stěžejní především nastavení inkluze v jednotlivých školách. Bylo zjištěno, že míra proinkluzivity ve škole je odrazem postojů a působení jejich vedení, které zároveň podporuje a motivuje pedagogické pracovníky ke vzájemné spolupráci nebo naopak vytváří překážky. Činnost AP je provázána s celou řadou aktérů inkluzivního vzdělávání, kteří mohou výrazným způsobem promlouvat do jeho práce s žákem se SVP, a to jak pozitivně, tak i negativně. Mezi nejvýznamnější patří učitelé, rodiče hendikepovaných žáků a poradenští pracovníci či poradenská zařízení. Velký význam pro AP má rovněž legislativní a metodická podpora, kde v současné době spatřují AP značné nedostatky. Funkční spolupráce se zmíněnými aktéry v kombinaci s kvalitní metodickou podporou se výrazným způsobem odráží na výsledcích vzdělávacího procesu, neboť umožňuje nejen individuální přístup k žákovi, aplikovat účinná podpůrná opatření na základě jeho skutečných potřeb, ale i zapojit rodiče do vzdělávání, což opět výrazně přispívá k úrovni jeho dosažených výsledků.

Celý proces inkluze lze označit za stroj, který musí pracovat v dokonalém souladu a jakékoliv selhání některé z jeho součástí se vždy odrazí na výsledku celého procesu. Ze schématu jednoznačně vyplývá, že asistent pedagoga není jeho jedinou důležitou součástí, ale v mnoha ohledech je výjimečným aktérem inkluzivního procesu, neboť jeho činnost je přímo spojena s žákem se SVP a je doručovatelem veškeré pomoci a podpory, která je spojena nejen s výukou, ale i událostmi mimo ni. AP je žákovi se SVP nejen oporou při vzdělávání a rozvoji, ale je také jeho ochráncem a průvodcem, který zamezuje jakékoliv újmě na zdraví i vzniku problémových situací. Bezpochyby velký význam má také výchovné působení AP směrem intaktním žákům. Bylo zjištěno, že jeho přítomnost a přítomnost hendikepovaného žáka velmi pozitivně ovlivní klima třídy a u intaktních žáků je patrný výrazný hodnotový rozvoj i nižší výskyt problémového chování.

Závěrem je nutno zmínit, že pokud jsou zajištěny výše zmiňované podmínky, podpora a vzájemná spolupráce všech účastníků, tak inkluzivní vzdělávání s nemalým přispěním asistenta pedagoga neomylně směřuje k budoucímu snazšímu vstupu žáka se SVP do společenského prostředí a reálného života.

5.5 Interpretace dat

Cílem výzkumu bylo popsat roli asistentů pedagoga v podmínkách běžných základních škol a porozumět tak jejich významu v inkluzivním procesu. S ohledem na

tento cíl byly stanoveny i cíle dílčí, které směřovaly do oblastí, jež se intenzivně dotýkají jejich činnosti i role v inkluzivním vzdělávání.

- **Odpovědi na dílčí výzkumné otázky**

1. *Jak asistenti pedagoga vnímají svoji pozici ve školním prostředí a ve školském systému, a které faktory ji ovlivňují?*

Z výzkumu vyplynulo, že převážná část asistentů pedagoga hodnotí svoji pozici ve školním prostředí pozitivně a cítí se být plnohodnotnými a respektovanými členy vzdělávacího týmu. Klíčovou roli v tomto ohledu hraje dle jejich názoru vedení jednotlivých škol, které má zásadní vliv na způsob, jakým bude všemi pracovníky školy pohlíženo nejen na asistenty pedagoga, ale zejména na inkluzivní vzdělávání jako takové. Kvalitní a proinkluzivně orientované vedení školy dokáže dle názoru AP svým postojem motivovat všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky k vzájemné spolupráci, podporovat jejich rozvoj a mnohem lépe se jim pak daří naplňovat vzdělávací cíle i zdolávat případné překážky. Ačkoliv byly reakce většiny AP na vnímání pozice ve škole pozitivní, zazněly i případy, kdy vedení školy zaujímá k AP velmi rezervovaný přístup a považuje je za méně významné pracovníky školy. Tento postoj se dle AP promítá do celkového nastavení pracovního kolektivu a ve škole pak převažují spíše protiinkluzivní názory, které jakékoliv spolupráci a vzájemné podpoře brání. Také tento příklad však potvrdil, že má-li být ve škole dosaženo vzájemné spolupráce v duchu inkluze a respektu mezi všemi pracovníky, je kvalita vedení a jeho postoj klíčovým faktorem.

Vedle kvalitního vedení školy je pro AP dalším důležitým faktorem, který se výrazně dotýká jejich pozice, podpora AP na státní úrovni. Bylo zjištěno, že mezi bariéry, které komplikují jejich činnost, patří zejména nedávno legislativně upravené zkrácení pracovních úvazků, malá časová dotace na nepřímou činnost a nedostatek efektivních vzdělávacích kurzů. Dle názoru AP se tyto změny negativně promítají do práce s žákem a způsobují komplikace také učitelům. Nedostatečný prostor pro nepřímou činnost způsobuje, že přípravy na vyučování a případné vytváření pomůcek potřebných k výuce jsou AP nuceni realizovat ve svém volném čase, což dle jejich názoru není zcela v pořádku a snižuje to odhodlání pracovat s žáky se SVP co nejefektivněji a věnovat se jim v maximální možné míře. Dále Zmíněné zkrácení pracovních úvazků vede ke střídání více AP u jednoho žáka se SVP. Tato skutečnost představuje značnou zátěž nejen pro střídající se asistenty a učitele, kterým neustálé předávání informací o žákovi zabírá určité množství času, ale především způsobuje potíže samotnému žákovi se SVP, který je tímto vystaven

neustálým změnám v přístupech a metodách jednotlivých asistentů a často se s nimi v rámci svého hendikepu obtížně vyrovnává. Nedostatky spatřují AP také v kurzech zaměřených na jejich činnost, které by bylo v praxi možné zúročit. Kriticky se vyjádřili o snaze MŠMT zaměstnávat velký počet nekvalifikovaných asistentů, kteří by v prvé řadě měli být průběžně dovzdělávaní, přičemž absence vzdělávacích programů pak vede tyto pracovníky k různým improvizacím a nekvalitně odvedené práci. Velmi efektivním způsobem získávání prakticky využitelných metod je dle AP sdílení informací a výměna zkušeností mezi asistenty z jiných škol. Tímto způsobem lze získat cenné poznatky, které jsou na rozdíl od teoreticky zpracovaných metod a postupů použitelné v praxi.

Výzkum rovněž odhalil, že velmi kriticky vnímají asistenti pedagoga nízké kvalifikační požadavky pro vykonávání profese AP. Dle AP je takové nastavení kvalifikačních požadavků nešťastným ústupkem ze strany ministerstva, které se tímto způsobem snaží uspokojit velkou poptávku škol po asistentech. Tento systém však nahrává lidem, kteří jsou na pracovním trhu těžce uplatnitelní a možnost vykonávání asistenta pedagoga mnohdy nevolí z důvodu vlastního přesvědčení a vnitřní potřeby pomáhat dětem, ale jejich motivace je zejména finanční. Dle zkušeností AP tyto nízké požadavky v praktické rovině narážejí na neznalost zvláště v oblasti pedagogiky a psychologie a jsou příčinou mnoha problémů při práci s žákem se SVP. Projevují se nejen v přístupu a vztahu ke svěřenému žákovi, ale působí také značné potíže pedagogům, kteří pak takového asistenta vnímají spíše jako zátěž než partnera. Negativně nekompetentnost asistentů působí rovněž na rodiče žáků se SVP, kteří k nim nemají příliš velkou důvěru, což snižuje jak prestiž povolání AP, tak celkovou úroveň inkluzivního vzdělávání.

2. *Jak asistenti pedagoga vnímají práci s žákem se SVP a intaktními žáky, a které faktory ji ovlivňují?*

Prvořadým úkolem AP pedagoga je být žákovi se SVP pevnou oporou a pomoci mu nejen dosáhnout co možná nejlepších vzdělávacích výsledků, ale také se začleněním do třídního kolektivu. V rámci dosažení těchto cílů musí AP vynaložit značné úsilí a v maximální míře využít své znalosti, schopnosti i talent. Během vyučování působí AP jako určitá spojka mezi učitelem a žákem. Jeho činnost spočívá zejména v upřesňování úkolů zadaných učitelem a pomoci žákovi při zápisech, komunikaci či nedorozumění. Dle AP je při veškerých činnostech třeba neustále usilovat o jeho co možná největší samostatnost a pomáhat pouze v odůvodněných případech, aby z jeho strany nedošlo k nežádoucí pasivitě. Jedině za tohoto předpokladu lze dosáhnout jednoho z hlavních cílů

inkluze, kterým je rozvoj jeho nezávislosti, která mu umožní snáze se zařadit do společnosti. Základní podmínkou úspěšné práce s žákem se SVP je dle AP pozitivní vztah, který je založen na empatii, vzájemné důvěře a velké toleranci, přičemž je nutné neustále vnímat jeho jedinečnost a individuální potřeby. Činnost AP s žákem se SVP není omezena jen na dobu během vyučování, ale tráví s ním veškerý čas od okamžiku jeho vyzvednutí od rodičů až po jeho opětovné předání. Zejména v čase mimo přímou výuku působí AP jako ochránci, průvodci i mediátoři. Dle AP může vlivem snížených mentálních schopností některých žáků se SVP docházet nejen ke vzniku zranění, ale také k chybnému vyhodnocení určitých situací, které u nich mohou z důvodu nepochopení vyvolat nepřiměřenou reakci. Především v těchto chvílích má asistent pedagoga velký význam a je schopen tyto situace žákovi objasnit, přičemž podobným způsobem působí i opačným směrem, kdy naopak vysvětluje odlišný způsob uvažování či netypických projevů žáka jeho okolí. Role asistenta pedagoga je v tomto ohledu velmi cenná, neboť svojí intervencí pomáhá žáka se SVP nejen připravit na společenský život, ale také významně přispívá k budování tolerance a respektu ve svém okolí. V této souvislosti je také důležité zmínit, že AP v našem výzkumu se zcela ztotožňují se základní myšlenkou inkluze, která spočívá v umožnění hendikepovaným dětem vzdělávat se společně se svými vrstevníky a poskytnout jim maximální podporu pro jejich rozvoj. Dle jejich názoru je inkluze určitá šance a každé dítě si zaslouží, aby na něj bylo pohlíženo jako na bytost, která má určitý potenciál bez ohledu na jeho limity. Její největší přínos spatřují v usnadnění vstupu do sociálního prostředí, dosažení lepších životních podmínek a uplatnění na trhu práce. Zkušenosti AP také potvrdily, že pracovní odhodlání hendikepovaných žáků je ve většině případů velmi vysoké a chtějí se vyrovnat svým intaktním spolužákům, kteří jsou pro ně tímto velkou motivací.

Jednou z překážek, na které AP při výuce narážejí, je občasná nutnost opustit s žákem se SVP třídu, aby se předešlo krizovým situacím z důvodu jeho psychických potíží. Přestože se jedná o postup, který se neslučuje s principy inkluzivního vzdělávání, jedná se dle AP o nejefektivnější způsob, jak udržet kvalitu výuky s ohledem na intaktní žáky i žáka se SVP a tento postup by měl být dle jejich názoru ze strany MŠMT oficiálně podpořen. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že práce AP je spojena se značnou psychickou zátěží, ke které dochází vlivem obav o bezpečí svěřených žáků a také emočního tlaku souvisejícího zejména s jejich postižením a v některých případech také s neutěšenými poměry v jejich rodinách. Tato zátěž se promítá i do soukromého života AP, a je proto velmi nutné dbát na

vlastní psychohygienu. Dle AP je v této souvislosti po určité době vhodné začít pracovat s jiným žákem se SVP a předejít tak jak syndromu vyhoření, tak přílišné fixaci žáka na AP.

Ačkoli je asistent pedagoga nejčastěji přidělen jako podpůrné opatření ke konkrétnímu žákovi se SVP, při správně nastavené spolupráci s učitelem jeho činnost nesměřuje jen k tomuto žákovi, ale v případě potřeby se věnuje i ostatním žákům. Z výzkumu vyplynulo, že během výuky je primárně činnost AP spjata s pedagogickou činností, avšak vlivem časté přítomnosti AP ve třídě i během přestávek se stává zároveň vychovatelem a důvěrníkem, který může svou osobností výrazně přispět k formování charakteru žáků. To, že pro žáky nepředstavuje přílišnou autoritu, se z jejich strany projevuje větší mírou důvěry, než je tomu například v případě učitelů. Výsledkem je přátelštější vztah s žáky, kteří se pak méně zdráhají svěřit se mu se svými problémy. Asistent pedagoga se může prostřednictvím takto nastaveného vztahu s žáky dostat i k řadě závažných informací, které mohou vyžadovat rychlé řešení. Dle AP již samotná přítomnost hendikepovaného žáka ve třídě výrazně promění její klima a dle jejich zkušeností se jedná o změnu velmi pozitivní. Tato skutečnost se dle jejich názoru projevuje velkou tolerancí vůči hendikepovaným lidem, ochotě jim pomáhat, respektovat jejich nestandardní potřeby a uvědomění si hodnoty zdraví. Zmíněn byl rovněž obecně přátelštější a vstřícnější kolektiv s menším výskytem problémového chování žáků. Své argumenty opírali zejména o srovnání s intaktními třídami, ve kterých mnohem častěji dochází k projevům agrese a šikany. Někteří AP pokládají takovou proměnu v chápání intaktních žáků za jeden z největších úspěchů inkluze. Zmíněny však byly i případy, kdy přítomnost žáka se SVP s výrazně problémovým chováním může mít na třídu vliv spíše negativní.

3. *Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učiteli, a které faktory ji ovlivňují?*

Výzkum odhalil, že AP si silně uvědomují důležitost spolupráce s učiteli a považují ji v rámci úspěšného vzdělávání žáků se SVP za zásadní. Dle AP vyžaduje většina žáků se SVP téměř nepřetržitou pozornost a bez jejich pomoci by nebylo v silách učitele zároveň úspěšně zvládnout výuku i ostatních žáků. Tento fakt si dle AP uvědomují i učitelé, a pokud je spolupráce funkční, je AP při vzdělávání vítaným pomocníkem. Za velkou výhodu také považují to, že přítomnost dvou pedagogických pracovníků dovoluje realizaci mnohem zajímavější a kreativnější výuky. Další výhodou je také to, že AP může zejména v případě střídajících se učitelů předat řadu důležitých informací týkajících se stavu žáka se SVP a postřehů z předešlé výuky, což učitelů umožňuje operativně upravit didaktický záměr.

Obecným předpokladem funkční spolupráce s učiteli je dle AP vzájemný soulad a vztah založen na respektu, úctě, důvěře a vzájemná opoře. Ideální je, pokud se podaří navázat také pozitivní osobní vztah, avšak prioritou jsou pro ně fungující pracovní vztahy. V praktické rovině je však důležitá zejména vzájemná sehranost a profesionalita. Během rozhovorů byly zmíněny určité tendence některých učitelů vyžadovat po asistentech činnosti, které jsou buď mimo rozsah jejich kompetencí, nebo se naopak jedná o ponižující úkony. Proto je dle AP důležité stanovit si v rámci spolupráce s učiteli určité hranice, které by měly zabránit překračování kompetencí asistentů pedagoga a tím předcházet případným problémům během výuky. Pro AP je rovněž důležité, aby byli ze strany učitelů vnímáni jako partneři a odborníci, kteří mohou svými zkušenostmi a mnohdy hlubším poznáním žáka se SVP přispět k snazší a efektivnější výuce. Tato důvěra ve schopnosti asistenta se projevuje zejména tím, že učitelé respektují jeho názor a dávají mu dostatečný prostor k samostatné práci. Dle informantů je třeba nastavit si s učitelem otevřený vztah založený na upřímnosti a neustále spolu komunikovat, aby nedocházelo k hromadění negativních emocí nebo se zabránilo problémům či případnému nedorozumění v souvislosti s výukou.

Za nejčastější bariéru ve spolupráci s učitelem považují AP občasné nerespektování názoru AP a jeho varovných signálů, kterými jim dávají najevo, že s žákem se SVP není po psychické stránce něco zcela v pořádku a bylo by vhodné omezit tlak na tohoto žáka, nebo případně opustit třídu. Dle informantů v takových chvílích by měl mít asistent větší pravomoc k tomu, aby na takové situace mohl rychle reagovat i bez souhlasu učitele, neboť řešení musí být v některých případech velmi rychlé, aby se zabránilo eskalaci problému žáka a poté náročnějšímu zvládnutí celé situace. Zároveň však bylo zmíněno, že předpokladem pro takto nastavenou pozici asistenta pedagoga by měly být dostatečné zkušenosti a kompetence, přičemž bylo opět poukázáno na problém nízkých kvalifikačních požadavků na AP. Další překážku ve spolupráci s učiteli spatřují AP v občasné nízké úrovni empatie učitelů vůči žákům se SVP a uvědomění si jejich limitů a schopností v souvislosti s mírou a typem jejich hendikepu. Tato skutečnost v praktické rovině naráží nejen na potíže těchto žáků se zvládáním zadaných úkolů, ale je také často zdrojem řady nepochopení a křivd vůči nim. Problém s pochopením a vcítěním se do role postiženého žáka mají dle AP spíše učitelé vyššího věku. Příčinu spatřují v koncepci dřívějších pedagogických škol, které nebyly příliš orientované na vzdělávání žákům s postižením, a jejich absolventi jsou vůči novým trendům a metodám ve vzdělávání méně otevření.

4. *Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s rodiči žáků, a které faktory ji ovlivňují?*

Ihned v úvodu je nutno zmínit, že AP přikládají funkční spolupráci s rodiči žáků se SVP velký význam a dle jejich názoru se její kvalita vždy projeví na vzdělávacích výsledcích žáka. Hlavním cílem této spolupráce je v maximální možné míře podpořit vzdělávání a rozvoj žáka a rodiče, kteří na něm mají zájem, by měli i v domácích podmínkách se svým dítětem pracovat. Především z tohoto důvodu je nutný neustálý kontakt s rodiči, neboť AP jim mohou předat informace, které se týkají probíraného učiva a rodiče tak mohou na výuku plynule navázat. Dle AP je velmi důležité, aby rodiče i škola byli ve svých požadavcích směrem k žákovi se SVP jednotní a celý vzdělávací proces měl logickou strukturu, která pro něj bude přehledná a srozumitelná.

Z rozhovorů vyplynulo, že způsob kontaktu AP s rodiči, jeho četnost i důležitost závisí zejména na míře a typu postižení dítěte. V některých lehčích případech postačí jen předání stručných informací při přebírání žáka před vyučováním a po něm, případně prostřednictvím telefonu nebo formou SMS zprávy. Naopak u žáků, u kterých je hendikep výraznější a nejsou schopni sdělit informace rodičům sami, je nutná intenzivnější i podrobnější komunikace každý den. V této souvislosti považují AP za velmi významné informace, které jim rodiče žáků se SVP mohou poskytnout o jejich aktuálním zdravotním a psychickém stavu. Tyto mohou být velmi cenné zvláště v případě žáků trpících duševní poruchou a poruchou chování. Asistent pedagoga má tak větší možnost připravit se na možné komplikace, upravit způsob práce s žákem a také na tuto skutečnost upozornit učitele. Podobně dochází k předání těchto informací směrem k rodičům, kdy naopak AP jsou rodičům sděleny postřehy z výuky. Dle zkušeností informantů je také velmi důležité ve vztahu s rodiči vymezit jisté hranice, aby nedocházelo k nežádoucím a nepříjemným situacím, které by mohly vzájemnou spolupráci narušit. V některých případech mají rodiče sklony využívat asistenty i mimo rámec jejich pracovních povinností a při bezbřehé ochotě asistenta vycházet jim vstříc může postupem času dojít až k neúnosnému narušování jejich soukromého života.

Dle AP je jedním ze základních předpokladů účinné participace rodičů na vzdělávání svého dítěte uvědomění si priorit a tzv. táhnout se školou za jeden provaz. Jedině při sledování společných cílů a vzájemně sladěném působení je možné u žáka se SVP dosáhnout těch nejlepších možných výsledků, které povedou k jeho samostatnosti a pomohou mu při začlenění do společnosti. Řada rodičů si dle jejich názoru neuvědomuje,

co je pro jejich dítě podstatné. Dle AP jsou velkou komplikací příliš ambiciózní rodiče, kteří přehnaně lpí na mnohdy utopistických výkonech svého dítěte, které v konečném důsledku nejsou pro jeho kvalitní život ani příliš podstatné. Výsledkem neúměrného tlaku rodičů jsou pak přetížené děti, které sice mohou na jednu stranu dosahovat v některých oblastech nadprůměrných znalostí, ale na straně druhé mohou mít problém se zvládnutím sebeobsluhy. Oproti tomu se AP setkávají i s rodiči, kteří považují jakékoliv pedagogické a výchovné snažení směrem k jejich dítěti za zbytečné. Dle zkušeností AP se tyto případy týkají nejčastěji žáků pocházejících ze sociálně slabých rodin a rodin, ve kterých dochází k selhávání jejich funkcí zejména z důvodu různých závislostí. Zejména v těchto případech se pak AP alespoň částečně snaží kompenzovat svým pozitivním působením absenci zdravého rodinného prostředí a předávají tak žákovi kladné hodnoty a vzory. V této souvislosti je nutno zmínit, že z důvodu trávení velkého množství času s těmito žáky i kvality spolupráce s jejich rodiči mají AP víc než kdokoli jiný přehled o rodinných poměrech a často jsou prvními osobami, které v rodině zaregistrují závažné nedostatky vyžadující řešení orgánu SPOD. Tím ve své podstatě plní také roli sociálního pedagoga, který by dle názoru AP měl především z důvodů narůstajících sociálních problémů působit v každé škole.

5. *Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s poradenskými pracovníky, a které faktory ji ovlivňují?*

Výzkum odhalil, že pro asistenty pedagoga jsou nejvýznamnějšími osobami, od kterých získávají potřebné rady pro práci s žákem se SVP a řeší případné problémy, výchovní poradci příslušných škol. Spolupráci s nimi hodnotí informanti velmi dobře a považují je za odborníky, kteří znají nejen konkrétní žáky s veškerými okolnostmi, ale mají přehled také o školních podmínkách. Tato zevrubná znalost se dle informantů velmi pozitivně odráží na práci s hendikepovaným žákem i jeho výsledcích, neboť umožňuje efektivní plánování výuky na základě jeho skutečných a individuálních potřeb se všemi okolnostmi, které se ho dotýkají. Dle AP je možné záležitosti spojené se vzdělávacími potřebami žáka se SVP řešit i s učiteli, ale tato cesta je vhodná spíše v případech, kdy nedochází v rámci výuky ke střídání více učitelů. V opačném případě je vhodnější, aby s některým z poradenských pracovníků komunikoval přímo asistent pedagoga, neboť může poskytnout komplexnější a detailnější postřehy nejen z výuky, ale i mimo ni. Dle AP se může jednat o informace, které by nemusely být učitelem zaregistrovány, ale mohou mít značný význam při plánování vhodných metod a podpory žáka. Z rozhovorů také

vyplynulo, že velkou výhodou při práci s hendikepovaným žákem je znalost a orientace AP v oblasti speciální pedagogiky. Takoví AP jsou dle jejich zkušeností schopni řadu problémů vyřešit vlastními silami bez potřeby konzultace s poradenským pracovníkem školy a také práce s žákem je pro ně mnohem snazší a efektivnější. Zejména z těchto důvodů by dle jejich názoru měly být znalosti v oblasti speciální pedagogiky zahrnuta do kvalifikačních předpokladů asistentů pedagoga.

Jestliže z výzkumu vyplynuly velmi pozitivní zkušenosti AP v souvislosti se spoluprací s poradenskými pracovníky ve školách, tak naopak velmi kriticky se informanti vyjadřovali o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Hlavní výtky zazněly zejména v souvislosti s určitou tendencí těchto pracovišť závěry z šetření unifikovat a nezohledňovat veškeré faktory, které mohou v některých případech zásadním způsobem promlouvat do vzdělávacích potřeb žáka a ovlivnit jeho vzdělávací výsledky. Tento způsob práce se dle AP projevuje i snahou poskytovat žákům se SVP mnohdy nepotřebné pomůcky a je téměř nemožné dosáhnout v rámci rozhodnutí ŠPZ nějaké změny. Příčinu tohoto stavu spatřují AP v přetížení těchto pracovišť, která jsou v rámci zrychlení veškerých činností nucena činit standardizovaná řešení. Tento stav však pokládají AP za nepřijatelný a je nutná změna v koncepci těchto zařízení. Zejména z těchto důvodů by dle asistentů pedagoga měla školská poradenská zařízení ve svých výstupech více zohledňovat návrhy školského poradenského pracoviště a asistentů pedagoga, neboť tráví s žákem se SVP nevíce času a jejich postřehy a vnímaní širokých okolnosti mohou být při plánování vzdělávací podpory žáka velmi cenné.

Dalším problematickým místem v činnosti poradenských zařízení, které jde ruku v ruce s poskytováním „univerzálních“ podpůrných opatření, je dle AP provádění diagnostiky žáků se SVP. Dle AP je velkou chybou, že tato diagnostika probíhá jednorázově, v některých případech jen jednou za rok, a navíc odděleně mimo třídu a vyučování. Dle názoru AP tímto způsobem není možné objektivně žáka posoudit se všemi okolnostmi, které na něj působí, což ve výsledku vede ke zkreslení závěrečného zhodnocení žáka. Toto chybné posouzení pak značně komplikuje práci asistentů pedagoga i učitelů, neboť navržená opatření neodpovídají skutečným potřebám žáka a výrazně komplikují vzdělávání i jeho rozvoj. Z rozhovorů také vyplynulo, že ani při vyjádření nesouhlasu s výsledkem a způsobem provádění diagnostiky nebývá dosaženo žádné změny a školská poradenská zařízení se ve svých argumentech opírají o aktuální stav žáka a standardizovanou metodu hodnocení.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou významu a role asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání, kdy hlavním cílem bylo popsat činnost asistentů pedagoga v podmínkách běžných základních škol a porozumět tak jejich významu při společném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části se zabýváme inkluzí v celospolečenském kontextu, přičemž za účelem jejího širšího pochopení jako společenské proměny se zde věnujeme zejména jejím hlavním myšlenkám, základním principům, jednotlivým úrovním, pojetí, a rovněž historickému vývoji inkluze a ukotvení v mezinárodních i národních dokumentech. Ve druhé kapitole se již úžeji zaměřujeme na inkluzi ve školním prostředí se všemi součástmi, které se realizace inkluzivního vzdělávání v základních školách dotýkají. Zabýváme se zde klíčovými podmínkami i nejčastějšími překážkami při budování inkluzivního prostředí ve škole a zároveň srovnáváme segregovaný a inkluzivní typ vzdělávání, zaměřujeme se zde také na inkluzivní pedagogy, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poradenská pracoviště, podpůrná opatření i kurikulární dokumenty. Třetí kapitola je již konkrétně věnována asistentovi pedagoga. Zabýváme se zde jeho ukotvením ve vzdělávacím systému, kvalifikačními i osobnostními předpoklady, kompetencemi, rozsahem činností a působností. Velmi důležitou oblastí činnosti asistenta pedagoga je jeho spolupráce s učiteli, rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenskými pracovníky, které se v rámci této kapitoly rovněž věnujeme.

Praktickou část diplomové práce tvoří výzkum. S ohledem na cíl výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup šetření, a jako metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Do výzkumného souboru bylo zahrnuto šest asistentů pedagoga, působících v základních školách ve Zlínském kraji, kteří aktuálně spolupracují s pedagogy a mají praktickou zkušenost se vzděláváním žáků se SVP trvající minimálně jeden rok. Vzhledem k hlavnímu výzkumnému cíli bylo stanoveno i několik cílů dílčích, jejichž úkolem bylo z pohledu asistentů pedagoga popsat jejich pozici ve školním prostředí a odhalit aspekty ovlivňující vykonávání této profese, a dále popsat, jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s pedagogy, žáky se SVP, jejich rodiči a školskými poradenskými pracovníky a zjistit, jaké faktory se do ní promítají. Součástí praktické části diplomové práce je rovněž analýza získaných dat. Pro tuto část byl zvolen design zakotvené teorie, přičemž analýza

byla provedena pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Součástí praktické části je rovněž interpretace získaných dat a závěrečné shrnutí.

Závěrečné shrnutí a odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Jaký je význam asistenta pedagoga v inkluzivním procesu?

Velmi stroze by se na otázku jaký je význam AP v inkluzivním vzdělávání dalo odpovědět, že značný, neboť na základě našeho výzkumu bylo zjištěno, že je nepostradatelnou součástí inkluzivního procesu, prostřednictvím které je uskutečňována veškerá pomoc a podpora, která k žákovi s hendikepem v rámci inkluzivního vzdělávání přichází. Tato argumentace by byla zřejmě dostatečně pádná, ale rozhodně ne zcela výstižná. Hlavní úkol AP spočívá samozřejmě v pomoci a podpoře žáka s hendikepem při vzdělávání, avšak výzkum odhalil, že jeho role i význam je mnohem širší a v mnohém přesahuje i hranice školy. Pokud se ve svém hodnocení opřeme o výše interpretované výsledky výzkumu, tak zjistíme, že AP je kromě podpory žáka při vzdělávání zároveň jeho ochráncem a průvodcem, který dbá o jeho bezpečnost, poskytuje mu vysvětlení a odpovědi na jeho otázky, je také mediátorem v případě nedorozumění a v neposlední řadě spojovacím článkem mezi ním a intaktními žáky. Zejména v této oblasti je jeho role zvlášť významná, neboť svým působením ve třídě a pozitivním postojem založeným na respektu a toleranci vytváří proinkluzivní prostředí usnadňující začlenění tohoto žáka do kolektivu, čímž výrazně přispívá k naplnění jednoho ze základních cílů inkluzivního vzdělávání. Velký význam má role asistenta pedagoga rovněž v oblasti spolupráce rodičů žáka se SVP a školy. Zde AP působí jako propojovatel školního a domácího prostředí, který má za úkol dosáhnout co možná největšího souladu ve vzdělávacích požadavcích školy a očekáváním rodičů. Ani v této oblasti není jeho role jednoduchá a nezřídka je v pozici podporovatele, motivátora a mnohdy i ochránce lidských práv, který rodičům pomáhá pochopit význam vzdělání i jedinečnost jejich dítěte.

Výzkum jednoznačně potvrdil, že pro úspěšné zvládnutí inkluzivního vzdělávání je nutná spolupráce všech aktérů tohoto procesu a selhání kterékoliv součásti tohoto soukolí se vždy odrazí na jeho výsledcích. To samé platí i v případě asistenta pedagoga, neboť zda bude pro inkluzi přínosem, či naopak překážkou do velké míry závisí na jeho osobnosti, vnitřní motivaci, charakteru a kompetentnosti. V každém případě je asistent pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání jednou z postav, bez které by nebylo možné realizovat společně výuku intaktních žáků a žáků se SVP, zachovat přitom její kvalitu a zároveň

poskytnout hendikepovanému žákovi potřebnou podporu a věnovat mu dostatečnou pozornost.

Závěrem bychom chtěli uvést, že dle našeho názoru k plnému pochopení významu asistenta pedagoga nestačí pouze se zaměřit na činnosti, kterých se jeho působnost dotýká, ale ke skutečnému ocenění je nutné ztotožnit se s myšlenkou inkluze jako takové. Při hledání odpovědí na tyto otázky je nutno zaměřit se až na samou podstatu lidství a skutečnosti, které činí člověka člověkem. Inkluze jako taková vychází z přesvědčení, že každý člověk bez ohledu na svůj původ, zdravotní stav a společenskou pozici má stejná práva participovat na společenském životě a podílet se na utváření vlastního života. Je zcela jasné, že lidé, kteří neobjeví sami v sobě tyto hodnoty, nebudou nikdy chápat ani smysl inkluze, ani význam asistenta pedagoga. Historie nám bohužel mnohokrát dokázala, že člověk se ve svém zaslepení, které bylo často motivováno mocenskými a ekonomickými zájmy, odklonil od těch nejušlechtilejších myšlenek a zapomněl, že nikdo z nás si svůj osud nevybral a v žádném okamžiku si nemůžeme být jisti svoji společenskou pozicí ani zdravotním stavem. Uvědomění si této skutečnosti nás proto nemůže nechat chladnými a lhostejnými vůči těm, který neměli tolik štěstí a jsou odkázáni na pomoc jiných lidí. Asistenta pedagoga nelze v žádném případě označit za jedinou a klíčovou osobu, která těmto lidem pomáhá dosáhnout co možná nejlepších schopností potřebných k životu, stejně jako tímto způsobem nelze označit ani učitele, rodinu, ani kohokoliv jiného, koho se osudy těchto lidí dotýkají, ale je zcela jasné, že každý z těchto osob je vlastně tou klíčovou osobou a nepostradatelným článkem v celém řetězci inkluzivního procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, Petr a kol. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

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

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.* 1. Dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-198-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5331-1

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy.* Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. ISBN 978 80 7315 255 0.

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-2105329-8.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

ČADILOVÁ, Věra., Zuzana ŽAMPACHOVÁ, a kol., *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* 1. Vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., rozš. Vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky.* Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

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

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu.* Praha: UK Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978 80 7603 009 1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2010. ISBN978-80-7315-185-0.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vyd. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUKÁŠ, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-82-8.

MAREŠ, Petr. *Chudoba v České republice v datech: (šetření sociální studie domácností) : dílčí studie projektu o možnostech monitorování chudoby v ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2004.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

MICHALÍK, Jan., BASLEROVÁ, Pavlína., FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, Jan., BASLEROVÁ, Pavlína., FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního*

znevýhodnění: obecná část. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika., a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3

NĚMEC, ZBYNĚK. *Asistent pedagoga a strategie kooperace s asistentem pedagoga.* Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze, OP VVV, Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2016. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210

PANČOCHA, Karel. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6344-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

SKUTIL, Milan. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7376-778-7.

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

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta., ŠPAČKOVÁ, Klára., NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada Pedagogika, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Tvorba výzkumného nástroje pro evaluaci školy v oblasti inkluze.* In: JANÍK, Tomáš a Karolína PEŠKOVÁ et al. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN: 978-80-210-6677-9.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* Praha: Verlag Dashofer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

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

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M. et al. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. EAN 9788086723136

VIKTORIN, Jan. *Teacher Assistant in the Inclusive School Environment.* The Educational Review, USA, 2(6), p. 320 329, 2018. ISSN 2575 7946.

VÍTKOVÁ, Marie. *Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a v Anglii (Wales) – komparativní studie.* In: BARTOŇOVÁ Miroslava a Marie

VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-189-8.

VÍTKOVÁ, Marie., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-189-8.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

WEDELL, L., *Concepts of special educational need*, In Journal of Research in Special Education, Vol. 3, No. 2, 2003. p, 106-115

ZILCHER, Ladislav., SVOBODA, Zdeněk., a kol. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2019. ISBN 978-80-271-2703-0.

Legislativní zdroje

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 17. 02. 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi. In: [online], 2021. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 28. 01 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi. In: [online], 2021. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 10. 11. 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi. In: [online], 2021. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 10. 11. 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi. In: [online], 2021. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

Internetové zdroje

ASISTENT PEDAGOGA. *Náplň práce*. www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace

ASISTENT PEDAGOGA. *Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole.* www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/zrizeni-mista-asistenta-pedagoga-ve-skole

ASISTENT PEDAGOGA. *Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.* www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady

ASISTENT PEDAGOGA. *Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga.* www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-19]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/prima-neprima-cinnost-asistenta-pedagoga

ASISTENT PEDAGOGA. *Spolupráce s pedagogem*. www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem

ASISTENT PEDAGOGA. *Práce s žáky.* www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-26]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/prace-s-zaky

ASISTENT PEDAGOGA. *Spolupráce s rodinou žáka.* www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-27]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-rodinou-zaka

ASISTENT PEDAGOGA. *Spolupráce asistenta pedagoga s poradenskými pracovníky*. www.asistentpedagoga.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-28]. https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-poradenskymi-pracovniky

INKLUZE. *Inkluze.* www.inkluze.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-5]. Dostupné z: https://inkluze.cz/inkluze/

INKLUZE. *Začlenění ve škole.* www.inkluze.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-1]. Dostupné z: https://inkluze.cz/inkluze/skola/

INKLUZE V PRAXI. *Úrovně inkluze.* www.inkluzevpraxi.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-2]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1161-inkluze-podle-psychologa-petera-farrella

INKLUZE V PRAXI. *Co je inkluze.* www.inkluzevpraxi.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-3]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze

INKLUZE V PRAXI. *APIV 2019-2020.* www.inkluzevpraxi.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-4]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Stupně podpůrných opatření.* www.katalogpo.upol.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-12]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/

MPSV. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. www.mpsv.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-6]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim

MŠMT. *Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC*. www.msmt.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-8]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/52457/

MŠMT. *Metodický pokyn k vyhlášce č. 27/2016Sb.,* www.msmt.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/51922/

NOVÁ ŠKOLA. *Desatero asistenta pedagoga.* www.novaskolaops.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: http://www.novaskolaops.cz/desatero-asistenta-pedagoga

NUV. *Rámcový vzdělávací program.* www.msmt.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: www.nuv.cz/t/rvp

ZAPOJME VŠECHNY. *Nastavení spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga*. www.zapojmevsechny.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-20]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/nastaveni-spoluprace-pedagoga-a-asistenta-pedagoga

ZAPOJME VŠECHNY. *Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků*. www.zapojmevsechny.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2

ZAPOJME VŠECHNY. *Spolupráce s rodiči: Pro asistenty pedagoga je klíčová i rodina žáka.* www.zapojmevsechny.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/spoluprace-s-rodici-pro-asistenty-pedagoga-je-klicova-i-rodina-zaka

ZAPOJME VŠECHNY. *Školy mohou těžit ze spolupráce asistentů pedagoga s poradenskými pracovníky*. www.zapojmevsechny.cz [online]. 2021 [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/skoly-mohou-tezit-ze-spoluprace-asistentu-pedagoga-s-poradenskymi-pracovniky

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP asistent pedagoga

SVP speciální vzdělávací potřeby

SPC speciálně pedagogické centrum

PPP pedagogicko-psychologická poradna

ŠPZ školské poradenské zařízení

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model axiálního kódování ……106

Obrázek 2 Model selektivního kódování ……110