

Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Romana Morávková

Bakalářská práce

2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Romana MORÁVKOVÁ**
Osobní číslo: **H10696**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti českého školství, inkluzivního vzdělávání a funkce asistenta pedagoga.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu pomocí rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

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

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

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

OSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

SPRING, Joel. American Education: ninth edition. Crawfordsville: Longman Publishing Group, 2000. ISBN 0-07-229569-4.

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

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

Školský zákon. In: 561 / 2004. Praha, 2004, č. 561. Česká republika.

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: 563 / 2004. Praha, 2004, č. 563. Česká republika.

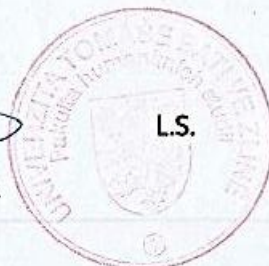
Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce: 2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

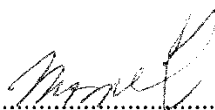
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně *30.4.2014*


.....

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

(1) Vysoká škola nevydělečně 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 vnitřní 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, opisy 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 vzdělávacímu 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, které 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

Bakalářská práce se zabývá povoláním asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Teoretická část popisuje obecné stanovy českého školství, poté se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání a popisuje základní zdravotní diagnózy ve školních třídách, díky kterým je funkce asistenta pedagoga potřebná. Dále pak popisuje práva, povinnosti, kompetence a rozsah práce asistenta pedagoga, zaměřuje se také na charakteristiku školní třídy jako skupiny, kde asistent pedagoga působí. Kvůli pedagogizaci prostředí a klimatu ve třídě se taktéž teoretická část zabývá charakteristikou různého postavení žáka ve třídě, jakožto i žakovou rolí a prestiží. V teoretické části jsou uvedeny nejčastější problémy spojené s touto funkcí v dnešní době. Praktická část bakalářské práce je složena ze čtyř rozhovorů s asistenty pedagoga, kteří působí na stejné škole a to na Základní škole Slovenská ve Zlíně. Dva asistenti jsou z prvního stupně a dva asistenti z druhého. Rozhovory se budou týkat jejich náplně práce a především vztahu k integrovanému dítěti, jeho rodičům a pedagogům, se kterými asistent pedagoga pracuje. Tyto informace se využijí jako zpětná vazba pro české školství a jako inspirace pro pedagogy a asistenty pedagoga.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, ADHD, Aspergerův syndrom, SVPU, školní/třídní klima, role a postavení žáka ve skupině.

ABSTRACT

This bachelor work deals with a profession of a pedagogic assistant in the inclusive education. The theoretical part describes a general charter of the Czech educational system, then it is focused on the inclusive education and it describes some basic health diagnoses in the classes which make the profession of the pedagogic assistant necessary. It also describes the rights, duties, competences and responsibilities of the pedagogic assistant, it is also focused on a class characteristic as a group where the pedagogic assistant operates. Because of the pedagogic of class environment and climate, the theoretical part also deals with a characteristic of the pupil's different status in the class as well as the pupil's role and prestige. In the theoretical part there are introduced the most common problems connected with this profession today. The practical part of this piece of work is formed by four dialogues with pedagogic assistants who work at the same school, namely Základní škola Slovenská in Zlín. Two assistants are from the primary school and the other two from the lower secondary school. The dialogues are going to deal with their responsibilities and

most of all with their relationship to an integrated child, his or her parents and pedagogues who the assistant work with. These pieces of information will be used as a feedback for the Czech educational system and as an inspiration for pedagogues and pedagogic assistants.

Keywords: : inclusive education, pedagogic assistant, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Asperger's syndrome, special learning disabilities, school/class klima, role a position pupil in a group.

Děkuji panu Jaroslavu Balvínovi Doc. PhDr. Mgr. CSc., za odborné vedení bakalářské práce.

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

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

J. A. Komenský

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
I.1 LITERATURA DOMÁCÍ.....	13
Literatura vztahující se k obecné pedagogice.....	13
Literatura vztahující se ke speciální pedagogice	14
Literatura vztahující se k sociální a psychologické pedagogice.....	16
I.2 LITERATURA ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÁ	17
I.3 VZTAH TÉMATU SE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKOU.....	19
I.4 ZÁKLADNÍ POJMY	19
2. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.1 STANDARDY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
2.2 POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZI	36
2.3 INKLUZE ŽÁKŮ PODLE MÍRY POTŘEBY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	37
3. ASISTENT PEDAGOGA	39
3.1 ODBORNÁ KVALIFIKACE (PODLE Z. Č. 563/2004 SB.)	41
3.2 EKONOMICKÉ ZABEZPEČENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	43
3.3 ZŘÍZENÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	45
3.4 ÚSKALÍ A PODNĚTY PŘI ZAVÁDĚNÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	45
3.5 SPECIFIKACE FUNKCE A PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA	46
3.6 ASISTENT PEDAGOGA JAKO ČLEN TÝMU	48
3.6.1 Vztah asistent-učitel	49
3.6.2 Vztah asistent- poradenské zařízení	50
3.6.3 Vztah asistent – rodiče integrovaného dítěte.....	50
3.6.4 Vztah asistent – ostatní žáci ve třídě	51
3.6.5 Vztah asistent – integrované dítě	51
II. PRAKTICKÁ ČÁST	53
4. SPECIFIKA ÚČASTI A ROLE POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SLOVENSKÁ VE ZLÍNĚ	54
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	54
4.1.1 Cíle výzkumu	54
4.1.2 Otázky odpovídající dílčím cílům.....	55
4.1.3 Charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru.....	55
4.1.3.1 Popis dotazovaných	55
4.1.4 Výzkumné prostředí	56
4.1.5 Časový harmonogram	56
4.2 POUŽITÁ METODIKA	57
4.2.1 Způsob vyhodnocování	57
4.3 VYHODNOCENÍ	57
4.3.1 I. okruh: OBECNÉ INFORMACE	57
4.3.2 II. okruh: PRÁCE S DÍTĚTEM	60
4.3.3 III. okruh: VZTAH AP S PEDAGOGEM/PEDAGOGY	64

4.3.4	IV. okruh: VZTAH AP S OSTATNÍMI DĚTMI VE TŘÍDĚ	66
4.3.5	V. okruh: SPOLUPRÁCE AP A RODIČŮ INTEG. DÍTĚTE.....	67
4.3.6	VI. okruh: SPOLUPRÁCE S SPC CENTREM	70
4.3.7	VII. okruh: POSTAVENÍ AP VE TŘÍDĚ	72
4.3.8	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ.....	74
5.	INTERPRETACE DAT.....	77
	ZÁVĚR	80
	POUŽITÁ LITERATURA.....	82
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	84
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK A GRAFŮ	85

ÚVOD

V této bakalářské práci se soustředím na funkci asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání – v českém školství. Základem je pochopit systém českého školství a poté navázat na moderní výuku v tomto stylu. Od kdy se tímto směrem Česká republika ubírá a jaké jsou vyhlídky inkluze do budoucích let. U funkce asistenta pedagoga uvedu jeho kompetence i povinnosti, náplň práce, kdo může tuto funkci vykonávat, jaké je potřebné vzdělání, platové ohodnocení a nejčastější problémy spojené s funkcí asistenta pedagoga. Dále pak se zaměřím na všechny různé druhy znevýhodnění, které mohou žáka potkat – jak fyzické nebo psychické, tak sociální i kulturní. Uvedu zde výčet nejčastějších zdravotních onemocnění, které mají žáci v české škole. Díky pozici asistenta pedagoga mezi žáky a učiteli popíšu možnost jeho přímého pedagogického působení ve třídě. Dále se budu snažit popsat krátkou charakteristiku třídy jako sociální skupiny a žáka jako dítě s určitými rolemi, statusy a prestiží.

Již od dob zavedení povinné školní docházky Marií Terezií byla jasná hierarchie mezi dětmi a učiteli. Nyní, po několika set letech jsme se dostali do bodu, kdy by měl učitel být partnerem žáka a ne pouze jeho autoritou. Rozdíly mezi vyučujícím a dítětem se v moderní pedagogice zmírňují díky dalším odborníkům, se kterými škola spolupracuje. Od roku 1997 vznikla nová profese a to asistent pedagoga. Asistent pedagoga v sobě nese mnohá úskalí, jak ve vztahu k žákovi, tak k učiteli i k rodiči. Proto je nutné hledat stále nové cesty ke spolupráci mezi všemi těmito sférami.

Mou snahou je poukázat na povolání asistenta pedagoga jako na důležitou součást českého školství. Je důležité si uvědomit, že bez této funkce si v dalších několika letech nevystačíme. Už kvůli zvyšující se frekvenci vývojových vad učení a častější potřebě integrovat handicapované děti do běžných základních škol. Asi tím nejvýstražnějším znamením potřeby této funkce je Evropskou unií schválené rozpuštění praktických tříd ve speciálních školách a integrace dětí z těchto tříd do běžných základních škol. Učitel se bez asistentovy pomoci v budoucnu pravděpodobně neobejde. Proto budu v mé práci klást důraz zejména na změnu vnímání této pracovní pozice, která bude v budoucnu více než potřebná.

V mé bakalářské práci se budu opírat o množství pedagogických, sociálních i psychologických knih v problematice školství. Taktéž budu čerpat nové myšlenky a nápady z internetu, časopisů, článků apod., a poté tyto nabyté znalosti použiju v praktické

části, která je složena ze čtyř rozhovorů s asistenty pedagoga, jenž působí na stejné škole a to na Základní škole Slovenská ve Zlíně. Dva asistenti jsou z prvního stupně a dva asistenti z druhého. Rozhovory se budou týkat jejich náplně práce a především vztahem k integrovanému dítěti, jeho rodičům a pedagogům, se kterými asistent pedagoga pracuje.

Díky své nové práci právě jako asistent pedagoga budu prokládat bakalářskou práci mými vlastními zkušenostmi.

Věřím, že má bakalářská práce bude přínosná jako materiál k nastudování povolání asistenta pedagoga a zároveň k inspiraci i poučení pro všechny zúčastněné v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pro pochopení školství, pedagogiky, inkluze, individualizace, integrace, různých diagnóz, třídy jako skupiny, třídního nebo školního klimatu a postavení žáka ve skupině, je důležité mít všeobecný přehled v pedagogice, sociologii, speciální pedagogice a psychologii. Níže se budeme takovými obecnými i konkrétními knihami, učebnicemi či příručkami zabývat.

I.1 Literatura domácí

V domácí literatuře najdeme spoustu zajímavých knih z oblasti pedagogiky, sociologie i psychologie, které jsou přínosné pro rozvoj inkluze v České republice.

Literatura vztahující se k obecné pedagogice

Nejzákladnějším dokumentem pro školství i pedagogiku je tzv. **školský zákon č. 561/2004 Sb.** Dělí se na 18 částí. V tomto zákoně jsou definovány základní pojmy jako vzdělávací soustava, hodnocení škol, vyučovací jazyk, vzdělávání cizinců, práva a povinnosti žáků, školní řád, výchovná opatření atd. Rozebírá se zde dopodrobna vzdělávání předškolní, základní, učňovské, střední, vyšší, vysoké atd. Tento zákon se věnuje také otázce financování škol, školního rejstříku, definuje ředitele školy apod.

Dalším důležitým zákonem v pedagogice je **zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb.**, který vymezuje kdo je pedagogický pracovník, jaké jsou předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, jaká je odborná kvalifikace, pracovní doba, rozsah přímé pedagogické činnosti, další vzdělávání, kariérní systém atd.

Velmi přínosný je „**NAPIV**“, tzv. **národní akční plán inkluzivního vzdělávání**, kde je napsáno, proč a jak se u nás inkluzivní vzdělávání vyvíjí. Vanda Hájková a Iva Strnadová napsaly knihu s názvem **Inkluzivní vzdělávání** (Hájková, Strnadová, 2010), kde rozebírají speciální vzdělávací potřeby, kulturní, etnické, jazykové a jiné aspekty ve výchově, kompetence inkluzivního pedagoga a poznatky z výzkumných šetření. Zahrnuty zde také případovou studii školy, diagnostiku a poradenství a spolupráci s rodinou.

Zajímavou knihou na pomezí přímé pedagogické práce a státu je kniha s názvem **Reformu dělá učitel** (Kasíková, Valenta, 1994) od Hany Kasíkové a Josefa Valenty, kdy zde autoři poukazují na základní aspekty rozvoje školství. Těmi nejdůležitějšími, ač to

může být překvapující, jsou podle nich právě osobnosti učitele a žáka. Hana Kasíková taktéž napsala knihu **Pedagogika pro učitele** (Kasíková, 2007), kde popisuje učitelství jako povolání, vzdělávání učitelů v českých zemích, pedagogiku jako vědní profil, školský systém, školy a jejich alternativy, vzdělávací politiku apod.

Jedním z problematických oblastí práce asistenta pedagoga jsou jeho nepřesně vymezené kompetence. Kompetencemi se zabývají Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová, kteří vydali publikaci **Kompetence ve vzdělání** (Veteška, Tureckiová, 2008), což je první publikace, která pojednává o kompetencích komplexně, tj. jak ve vztahu ke školnímu vzdělávání mládeže, tak ve vztahu k vzdělávání dospělých. Autoři účelně využívají a propojují koncepce pedagogiky a andragogiky.

Marcela Janíková a kol. napsala knihu **Základy školní pedagogiky** (Janíková, 2010), což je jednoduchá, ale velmi přehledná kniha o škole jako o instituci a organizaci. Rozebírá se zde funkce školy, její historie, organizace (řízení a vedení) a pojednává o škole jako o edukačním prostředí. Jsou zde zmíněny i základních kurikula a národní programy, což jsou v České republice Národní program vzdělávání a školní vzdělávací program. Tyto dokumenty vycházejí ze školského zákona č. 561/2004 Sb. A z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, z tzv. Bílé knihy. Dále pak rozebírá aktéry a procesy školní výuky – tedy učitele, žáka a vyučování, učení a výuku.

Literatura vztahující se ke speciální pedagogice

Inkluzivní vzdělávání se zakládá na myšlence, že každé znevýhodněné dítě (ať už zdravotně, sociálně či s poruchami učení) má stejné právo na vzdělání jako zbytek populace. Chceme-li tento model uskutečnit, musíme znát základy speciální pedagogiky, neboť jedině tak se můžeme pokusit integrovat dítě s jakýmkoliv postižením. Záleží jen na možnostech přístupu pedagogů a jejich řešeních.

Pro učitele snažící se dítě integrovat do školy nebo třídy mezi ostatní zdravé děti by mohla být velmi přínosná kniha s názvem **Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální** (Vítková, 2004) od Marie Vítkové. Zde nalezneme velmi široký výčet možností handicapu, které dítě může mít (tělesné, zrakové, sluchové, mentální...) a zároveň s ním i možné pedagogické přístupy, metody a rady, jak takové děti učit.

Integrace i inkluze se zaměřuje na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi praktickou knihou může být **Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními**

vzdělávacími potřebami, (Bartoňová, Vítková, 2007) od Miroslavy Bartoňové a Marie Vítkové, kdy se v této knize dočteme základy o inkluzivním vzdělávání, integrativní vzdělávání, speciálním školství, kurikulárních dokumentech, o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, se specifickými poruchami učení, s mentálním postižením a se souběžným postižením s více vadami. Od stejné autorky najdeme knihu zabývající se **Současnými trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (Bartoňová, Vítková, 2005). Tato kniha je velmi rozsáhlá, pojednává o epistemologických východiscích zkoumaného problému, dále pak pojednává o Typologii minorit v podmínkách České republiky, o rodině a jejích výchovných působeních, o zvláštích psychického vývoje jedince v předškolním a školním věku, zpracovává evropskou dimenzi ve vzdělávání minorit, popisuje integrativní proces vzdělávání na ZŠ, taktéž se zabývá přípravnými třídami pro děti se sociálním znevýhodněním, jedná o přechodu školy na vzdělání a popisuje projekt EQUAL = iniciativa zajistit rovný přístup k pracovním možnostem, pokusit se o vymýcení diskriminace atd.

Co se týče specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie...), vyskytujících se u čím dál více dětí, je zajímavou knihou **Specifické poruchy učení** (Bartoňová, 2012) od Miroslavy Bartoňové která nám tímto přibližuje vzdělávání osob s SPU jakožto i život dospělého člověka v pracovním procesu atd.

Dříve se říkalo, že není možné do běžných škol integrovat mentálně postižené děti. Dnes už taková myšlenka neplatí. Publikaci na toto téma napsal Petr Franiok s názvem **Vzdělávání osob s mentálním postižením** (Franiok, 2008), kde se dočteme základní charakteristiku takového postižení, dále pak edukační realitu, možnosti tohoto vzdělávání v současných podmínkách postižených dětí, vybrané zahraniční zkušenosti atd.

Zajímavým aspektem v inkluzivním vzdělávání je dítě s poruchou autistického spektra. Je to natolik individuální a rozsáhlý pojem, že si uvedeme hned tři knihy použitelné pro správné začlenění na běžné ZŠ škole. Nejrozšířenější knihou je **Poruchy autistického spektra** (Thorová, 2006), která popisuje dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a dezintegrační poruchu. Napsala ji Kateřina Thorová. Tato kniha je velmi podrobná a samotné její čtení je velmi časově nákladné. Svou odborností a praktičností bych ji ale každému učiteli doporučila.

Knihou určenou pro vzdělávání těchto dětí je kniha **Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole** (Vosmik, Bělohávková, 2010) od Miroslava Vosmika a Lucie

Bělohlávkové. Tato kniha má podnadpis: možnosti integrace na ŽŠ s SŠ. Tím se tato kniha stává velmi přínosnou příručkou, neboť v ní můžeme nalézt spoustu zajímavých tipů a rad, jak s autistickým dítětem zacházet v běžné škole. Popisují zde možnosti integrace a v návaznosti na ně popisují nejčastější úskalí, která se mohou při integraci objevit.

Literatura vztahující se k sociální a psychologické pedagogice

Základy sociální pedagogiky od Blahoslava Krause (Kraus, 2008) se stávají pro sociálního pedagoga jakožto i asistenta pedagoga stěžejní knihou, neboť v ní je obsaženo vše důležité, co by měl takový pracovník vědět. Kniha se věnuje problematice sociálního prostředí, výchovnými institucemi, sociálně-pedagogické komunikaci, multikulturnímu soužití a sociálně-výchovnému působení v terénu.

Ze sociální psychologie postačí asistentům pedagoga stručná a přehledná kniha od Rudolfa Kohoutka – **Základy sociální psychologie** (Kohoutek, 1998), která objasňuje pojmy jako osobnost, postoje, vztahy, sociální percepce, osobní image, komunikace, sociální skupiny, motivace, normy chování, konfliktní situace, sebepoznání atd., což jsou také důležité znalosti k porozumění vytváření osobnosti člověka a jeho determinantům.

Základní psychologickou knihou spojenou s pedagogikou je **Pedagogická psychologie** (Mareš, 2013) od Jiřího Mareše. Publikace je velmi rozsáhlá a zabývá se od pojetí oboru a jeho proměny, přes sociální kontext školy, učení a vyučování, požadavky na žáky, obsahovou stránku učení a vyučování, hlavními aktéry až po celou oblast školy a hlavními aktéry vzdělávacího procesu.

Literatura sociální a psychologická se zabývá jevy vyskytující se v sociální skupině. Nejčastější sociální skupinou ve školním prostředí je školní třída, ve které si učitelé mohou všimnout mnohých individuálních znaků. Například její dynamiky. Na toto téma napsala Soňa Hermochová knihu s názvem **Skupinová dynamika ve školní třídě** (Hermochová, 2005). Kniha je zaměřena na téma mezilidských vztahů ve školní třídě. Jak autorka tvrdí, chceme-li pěstovat vztahy, musíme se zabývat řadou jevů - například komunikací, hodnotami, rozhodováním, seberegulací a podobně. Díky tomu skupinové vztahy působí na jednotlivce v rámci primární prevence patologických jevů či společensky nežádoucích jevů. Ovlivňování skupinových vztahů může výrazně pomoci při budování pozitivního školního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a také efektivnímu učení.

Dalším individuálním znakem třídy je její temperament. Skládá se z jednotlivých temperamentů každého žáka. Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol. napsaly knihu s názvem **Sociální dovednosti ve třídě** (Gillernová, Krejčová, 2012). Cílem této odborné publikace je zmapovat prostředí školy ze sociálně-psychologického úhlu pohledu, objasnit projevy různých sociálně-psychologických fenoménů ve škole a načrtnout, jak souvisejí s efektivitou edukačních procesů ve škole. Publikace je určena lektorům, kteří vedou výcvik sociálních dovedností učitelů i žáků ve školním prostředí, učitelům základních a středních škol různého typu a zaměření, vychovatelům, trenérům či vedoucím zájmových kroužků a oddílů pro děti a dospívající.

Věra Kosíková je autorkou knihy **Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty** (Kosíková, 2011), která, jak název napovídá, propojuje psychologii s procesem vzdělávání. Zabývá se otázkou naplňování vzdělávacích cílů, a jakou úlohu v jejich naplňování má psychologie. Tato kniha je velmi odborná a složitá, sloužící především pro odborníky jako jsou psychologové a pedagogové v praxi.

Dalším individuálním znakem třídy a školy je její klima. Robert Čapek se tímto tématem zabývá v knize **Třídní a školní klima** (Čapek, 2010). Publikace shrnuje odborné poznatky o klimatu třídy a školy v praktickém kontextu tak, aby byla zřejmá souvislost jednotlivých faktorů, a doplňuje je řadou příkladů z praxe. Zaměřuje se na pozitivní posílení klimatu ve třídě učitelem a dalšími faktory. Obsahuje také mnoho užitečných dotazníků pro třídy, školu i učitele, které lze velmi efektivně využít.

Tématu klimatu třídy a školy se také věnuje Jan Lašek ve své knize **Sociálně psychologické klima školních tříd a školy** (Lašek, 2007), což je kniha obsahující jak teorii, tak poznatky z praxe a velké ukázky možných šetření a dotazníků. Nahlíží zde na školní třídu, na žáka, na učitele jako na samostatnou oblast a tyto poznatky dává do souvislosti sociálně-psychologické.

I.2 Literatura zahraniční a cizojazyčná

V této kapitole si uvedeme pár zajímavých knih týkající se pedagogiky a speciální pedagogiky od zahraničních autorů.

V dnešním světě se často setkáváme se srovnáváním našeho světa (České republiky) s tím americkým. O Americkém školství pojednává kniha **American Education – ninth edition** (Spring, 2000) od Joela Springa. Tato kniha popisuje v rodném jazyce Americké

školství v rovině historické, politické i sociální. Tato kniha také zahrnuje téma inkluzi, což je velmi užitečné pro náhled do inkluzivního Amerického školství.

Mark Seliowitz je autorem knihy **Dyslexie a jiné poruchy učení** (Seliowitz, 2000), která se zabývá otázkou, co jsou to specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a nemotornosti atd. Zabývá se taktéž vývojem dítěte v jeho emocionální a sociální rovině, radí rodičům, jak mohou pomoci svým dětem a jaké má dyslexie následky na člověka v dospělosti.

Hilde De Clerq napsala zajímavou knihu o autistickém myšlení s názvem **Mami, je to člověk, nebo zvíře?** (De Clerq, 2007) Sama má syna s autismem a proto nabízí velmi autentický a srozumitelný pohled na dětský autismus. Této knize nalezneme množství příkladů, které ilustrují vývoj jejího syna. Autorka také nabízí užitečné postupy, které pomáhají při rozvoji kognitivních i sociálních dovedností. Kniha je určena speciálním pedagogům, psychologům a rodičům dětí s autismem.

Peter Vermeulen napsal již poněkud kratší knihu **Autistické myšlení** (Vermeulen, 2006), kterou pojal jako „cestopis“ světem lidí s autismem. Autor zde popisuje autistickou inteligenci, smysl pro humor, sociální chování, identitu, komunikaci atd. Zajímavými příklady nás provádí světem autistů, kdy se máme možnost zúčastnit jejich každodenního života.

Světověznámá autorka Barbara Keogh napsala knihu **Temperament ve třídě** (Keogh, 2007), která se zabývá třídním kolektivem, temperamentovými typy, dále pak také problémovými žáky a souvislostí temperamentu a úspěšnosti. Autorka zde popisuje, jak temperament učitele i dítěte ovlivňuje vyučovací proces a tvrdí, že kniha je pro všechny, kteří chtějí porozumět skrytým tajům školního kolektivu.

Zajímavou knihou, která radí, jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce, je **Strategie řízení třídy** (Cangelosi, 2006) od Jamese S. Cangelosiho. Tento Utažský profesor napsal knihu, která radí učitelům, jak co nejefektivněji využít čas ve výuce pro výuku a jak si poradit při běžných kázeňských problémech. Kniha obsahuje více než 250 příkladů běžných situací ve třídách – od mateřské po střední školu – ukazuje různé přístupy k jejich řešení. Kniha je podle autora užitečnou příručkou pro všechny, kdo pracují s dětskými kolektivy.

I.3 Vztah tématu se sociální pedagogikou

Zvolení tématu pro bakalářskou práci zahrnující profesi asistenta pedagoga a inkluzivní vzdělávání bylo jasné především díky mé první pracovní zkušenosti jako asistent pedagoga na 3. Základní škole ve Zlíně (Slovenská ulice). V 6. B jsem přiřazena k žákovi s Aspergerovým syndromem i ostatním zdravotně znevýhodněným žákům (různé poruchy učení, problémy s chováním...). Spolu se žáky prožíváme první školní rok na druhém stupni, což je pro spoustu z nich velká změna z důvodu měnících se vyučujících, předmětů a tříd.

Druhým důvodem zvolení tohoto tématu je zařazení absolventa vysoké školy oboru Sociální pedagogika hned do několika pedagogických pracovníků v zákoně O pedagogických pracovnících. Může působit například jako vychovatel, asistent pedagoga a pedagog volného času. Asistent pedagoga sleduje individuální vývoj všech znevýhodněných dětí. Zajímá se o jejich prospěch, vede je k samostatnosti, pomáhá jim v případech, kdy si samy nevědí rady atd.

Sociální pedagogika může být v takové profesi prospěšná ve velkém množství situací. Asistent tráví s dětmi mnohem více času než běžní kantoři, zná děti lépe, poznává vztahy uvnitř skupiny a sleduje celkový vývoj třídy. Sleduje celkové klima třídy a různé postavení žáků ve třídě. Má možnost vyzorovat problémy ve třídě, různé konflikty či snad společensky nežádoucí jevy (kouření, záškoláctví, problémy v rodině, výchovné problémy, šikana apod.), dále pak má možnost rozpoznat kdo je ve třídě tzv. star, outsider, šašek apod., což může být ve výchově a vzdělávání těchto dětí velmi užitečné. Všechny tyto problematiky již zná ze studia sociální pedagogiky. Proto jej nemůže nic překvapit či šokovat v takové míře, aby si nevěděl rady. Sociální pedagog zná všechny sociálně patologické jevy a okrajově i různé druhy postižení. Takové znalosti mohou být škole i v samotném povolání jako asistent pedagoga velmi prospěšné.

I.4 Základní pojmy

Mezi základní pojmy, se kterými se budeme v této bakalářské práci setkávat, jsou inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, skupina, klima třídy, role žáka, postavení žáka ve třídě a prestiž žáka.

Inkluzivní vzdělávání je podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) *vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci*. V této knize (s. 12) je také vysvětlen pojem **inkluzie** jako takový a to následovně: Pojem inkluze vychází z angl. *Inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším slova pojetí příslušnost k celku. *Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*. Bartoňová a Vítková (2007, s. 16) nazývají inkluzi jako rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Inkluzi chápou jako integraci všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy „nálepkování“ a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky. S tímto pojmem taktéž souvisí **inkluzivní pedagogika**. Na straně 12. V téže knize je tento pojem vysvětlen jako *pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohledněn specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu*. Škola vyučující podle inkluzivní pedagogiky se může stát také **inkluzivní školou** - neboli (Hájková a Strnadová, str. 12) *vzdělávací institucí, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím národností, kulturou a dispozicemi*.

Je zajímavé, že pojem inkluze není ve všech zemích chápán stejně. Například v Kanadském hnutí pro inkluzivní školu prosazovalo na začátku 90. let myšlenku, že inkluze je postavená na roveň s integrací. V němčině dominuje překlad inkluze spíše jako integrace. Kanada, USA a Velká Británie provedli podrobnější výzkumy, které ukazovaly, že se prosazuje termín inkluze v integrační perspektivě. V němčině se spíše mluví o inkluzi. Celkově se inkluze prosadila, i přes částečnou kritiku z pohledu praxe, jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci (Bartoňová. 2005, s. 213). Podle Bartoňové (2012, s. 11) se jako inkluze v pedagogickém pojetí označují takové interakce, které přisívají k utváření společenství. To znamená utváření sítě pro podporu sebeurčující sociální účasti osob s postižením do aktivit ve všech společenských oblastech. Inkluzivní vzdělávání se rozumí takové vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci. V tomto případě takové pojetí inkluze představuje uspořádání ve škole hlavního

vzdělávacího proudu způsobem, který může nabídnout přiměřené vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem jejich aktuálních vzdělávacích potřeb. Podle NAPIV (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání) *za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál* (str. 1).

Asistent pedagoga je uveden v zákoně o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb v § 20, je zde popsán jako *pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace*. Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 17) je takový pedagog důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Se souhlasem krajského úřadu místo asistenta pedagoga může zřídit pouze ředitel školy, a to ve třídě, ve které se vyskytuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 99) že asistent pedagoga je nezbytnou podmínkou úspěšné individuální integrace, zejména pak v počátcích studia. Úloha asistenta má mít postupnou tendenci snižovat se, neboť je jeho úkolem co nejvíce umožnit autonomii žáka. Nelze však nikdy odhadnout, jak dlouho bude takový pomocný pedagog potřebný a jak dlouho bude jeho funkce trvat. Někdy je potřebný rok, někdy po celou dobu studia, záleží na individuálnosti dítěte, jeho diagnózy a jeho vývoji. Vedení školy obvykle vychází z doporučení ze speciálně-pedagogického centra, které posuzuje, zdali je tato funkce stále potřebná. Konkrétní činnost a cíle žáka jsou zaznamenány v tzv. IVP neboli individuálním vzdělávacím plánu.

Asistent pedagoga se přiřazuje k dítěti nebo k dětem do třídy, kde je dítě s tzv. **speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**. Žáci s SVP jsou podle Bartoňové (2005, s. 222) žáci se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením, žáci sociálně znevýhodnění, žáci nadaní a nadprůměrně nadaní.

- **Zdravotní postižení** může být tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, vady řeči, souběžné postižení více vad, vývojové poruchy učení a chování.
- **Zdravotní znevýhodnění** jsou žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a poruchám chování.

- **Sociálně znevýhodnění** žáci jsou žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o azyl (s. 223).

Specifické poruchy učení (SPU) se podle Bartoňové (2005, s.230) vyskytují u poměrně značného procenta žáků. Pro žáky je charakteristické, že podávané výkony neodpovídají jejich intelektu – rozumové úrovni. *Nejčastěji vyskytujícími SPU jsou potíže se čtením (dyslexie), psaním (dysgrafie) a pravopisem (dysortografie), méně často s počty (dyskalkulie). Provázeny bývají hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky oblasti psychomotorické, mentální a volní.* Většinou se u žáků nejedná o jeden druh poruchy, ale symptomy se navzájem prolínají a v průběhu trvání vykazují různou intenzitu. Vítková a Bartoňová (2007, s. 159) popisují SPU jako různorodé skupiny poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo písemné formě. Pro děti i jejich rodiče takové poruchy představují velkou překážku na cestě ve vzdělání (mnohdy zbytečně, neboť SPU v dnešní době lze efektivně kompenzovat již známými metodickými postupy). Podle téže autorky- Bartoňové (která je odbornicí na děti se SVP u nás) je míra úspěchu dítěte ve škole a ve vyrovnání se se svým znevýhodněním přímo úměrná výchově rodičů a jejich spoluprací se školou. Na str. 91 (2012) popisuje, že vedení dítěte k práci by se mělo odehrávat formou spoluúčasti rodičů na společné činnosti než formou zadávání úkolů. Důležité také je ze strany rodičů zabránit pocitům méněcennosti a to díky zabránění pocitům neúspěchu. Rodinná atmosféra by měla být prostoupena duchem podpory dítěte a spolupráce s ním při hravé činnosti či práci. Navíc by měli rodiče i ostatní působící na dítě dát dítěti prostor na pohyb a volnou spontánní hru.

Poruchy autistického spektra (PAS) Thorová (2006, s. 31) popisuje jinými slovy jako pervazivní vývojové poruchy. Nejčastěji se mezi ně řadí Aspergerův syndrom, dětský autismus a atypický autismus. Méně často jsou zařazovány Rettův syndrom a dezintegrační porucha. Obecně lze říci, že *dítě s PAS má vrozenou poruchu některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí, která dítěti neumožňuje do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší, či v běžném životě prožívá. Nejčastěji jsou narušeny hlavně oblasti komunikační, sociálního chování, představivosti a vnímání. Tyto děti často vykazují určitou míru*

stereotypního, rigidního a kompulzivního chování včetně zvláštních zájmů. Stupně postižení každé oblasti jsou velmi individuální. Od výrazně podprůměrné úrovně až po nadprůměrné úrovně. Symptomy se kombinují v nesčetných variacích, kdy není možné najít dvě stejně děti s PAS. V knize od Vosmika a Bělohávkové, kteří se zabývali dětmi s PAS v běžné škole (2010, s. 71) se můžeme dočíst o pozitivích a negativích integrace dětí s PAS. Mezi pozitivum se řadí: přiblížení běžnému životu díky náročnějšímu prostředí školy, možnost napodobování chování v běžném soc. prostředí, kontakt se zdravými vrstevníky, odbourání izolace, lepší adaptace na pozdější život (další studium a práce) a také nezanedbatelným pozitivem je přínos pro zdravou populaci, která by se měla čím dál více setkávat s jinakostí a tak se jí naučila tolerovat a následně si více pomáhat. Negativní stránkou je absence ochranného prostředí, méně uspokojené specifické potřeby dítěte, vyšší zátěž, stres, úzkost, strach z neznámého, ze selhání apod., chybějící speciálně pedagogického vzdělání kantorů, nebezpečí šikany, velmi početné třídy atd.

Nejčastější formou PAS v běžné škole je **Aspergerův syndrom (AS)**. Podle Thorové (2006, s. 37) se dříve používal termín „autistická psychopatie“ díky vídeňskému pediatrovi Hansu Aspergerovi, který popsal v roce 1944 v článku „Autističtí psychopati v dětství“ - syndrom podobný autismu. Tento syndrom považoval za poruchu osobnosti. Nejvíce si Asperger všiml potíží v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysoké míry intelektu, motorické neobratnosti a ulpívavým, omezeným zájmům. Termín Aspergerův syndrom použila poprvé v roce 1981 lékařka Lorna Wingová. Ta popsala společné syndromy pro děti s AS následovně:

- Nedostatek empatie,
- Naivní, nepřiměřená, jednostranná interakce,
- Malá nebo žádná schopnost dosáhnout přátelství,
- Pedantická, opakující se řeč,
- Chudá neverbální komunikace,
- Ulpívavý zájem o určité věci,
- Neobratné pohyby,

V dnešní době je již dítě s AS na mnohem lepší úrovni. Dítě je vedeno týmem odborníků, kteří mu pomáhají jeho obtíže překonat. Efektivita jejich práce je natolik úspěšná, že je již v dnešní době daří integrovat dítě s Aspergerovým syndromem do běžné

základní školy, ovšem za určitých podmínek. Tyto podmínky sepsali Vosmik a Bělohlávková (2010, s.75-76) následovně:

1. Student musí cítit silnou míru předvídatelnosti v průběhu celé výuky i přestávek. Tzn., že je nutné minimalizovat všechny náhodné změny a vyloučit chaos, neboť bezpečí a řád znamenají jistotu a klid.
2. Žák musí mít možnost se vyjadřovat k okolnostem, které se jej týkají.
3. Student musí být veden ke stále větší a větší samostatnosti a sebeorganizaci.
4. Student musí mít individuální plán (IVP), který je vypsán na základě psychologického vyšetření. Pokud má škola kvalitně vzdělávat, musí znát informace o vývoji žákových schopností, dovedností, návyků a postojů.
5. Učitelé musí být vyškoleni a sami se podílejí na tvorbě IVP plánu. Musí úzce spolupracovat s odborníky a rodinou. Učitelé musí volit vhodné výukové strategie, nejvhodnější u dětí s AS je metoda vizualizace a omezování pouze na auditivní, verbální a příliš abstraktní informace.
6. Student musí být motivován k učení, a to neustále.
7. Musí být zajištěna úzká spolupráce s rodinou. Rodiče by se měli aktivně podílet na individuální integraci, což předpokládá jejich dobrou informovanost a výborný vztah s asistentem pedagoga.
8. Musí být k dispozici kvalitní (a rychlá) pomoc odborníků, kteří se na integraci podílejí.

Aby asistent pedagoga uměl pracovat ve skupině dětí, měl by porozumět pojmům týkající se sociálního **klimatu třídy**- čím je utvořen, co jej ovlivňuje a jak přispívat ke správnému klimatu třídy. Na toto téma vypracoval Jan Lašek skripta s názvem Sociálně psychologické klima školních tříd a školy (2001), kde (s. 40) tvrdí, že *třídní klima je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*. Stejný autor pak poukazuje na téže straně rozdílnost termínů klimatu a **atmosféry** třídy, což je podle něj termín užívaný v nejužším slova smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě. Oba tyto termíny podle Laška zahrnuje pojem **prostředí školy**, což jsou obecné vlastnosti školy (její umístění, architektonické řešení školy, technické zázemí, hygienické hledisko, stupeň a typ školy atd.) Všechny tyto pojmy se vzájemně prolínají a ovlivňují jeden druhého. Dalším významným autorem je žena Helena Grecmanová, která se podílela na vzniku knihy *Klima školy* (2008). V této knize se můžeme dočíst (s. 49), že *klima třídy se vytváří jak ve výuce,*

*tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků. Zvláště důležitou stránkou se autorka zabývá v této knize a tou je **pozitivní klima školy**. Tvrdí (s. 85-86), že se jedná o příznivé a žádoucí klima, které děti a učitel sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností. Takto pozitivní klima školy lze chápat z mnoha pohledů, a to očima žáků, učitelů, rodičů a veřejnosti. Každá tato skupina má vlastní představu o tom, jaké jsou znaky správné klima školy.*

Z hlediska žáků:

- Umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
- Přiměřené požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka,
- Možnost zažít úspěch,
- Jistota, že bude akceptován,
- Spravedlivý přístup.

Z hlediska učitelů:

- škola jako pracoviště, kde učitel rád pracuje a spolupracuje s žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy a kde se dobře vyučuje,
- škola umožňuje citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání.

Z hlediska rodičů:

- je ve škole obvyklá vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi,
- jsou pedagogové kvalifikovaní a kompetentní,
- škola vhodně motivuje žáka,
- individuálně podporuje každé dítě.

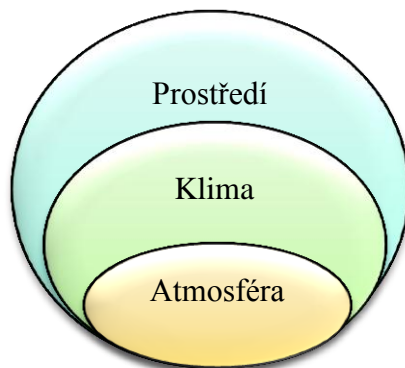
Z hlediska veřejnosti:

- musí škola žáky připravit na úspěšné zapojení do profesionálního života, zodpovědné účasti na veřejném životě, osobní a odborné mobility, dodržování sociálních a pracovních ctností.

Podle Čapka (2010, s. 13) je třídní klima *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které*

v nich jako ve spolutvůrcích konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

V následujícím grafu naznačujeme vazby mezi uváděnými pojmy:



Graf č. 1 Prostředí, klima a atmosféra školy/třídy Zdroj: Lašek, 2007, s.41

Asistent pedagoga by také měl ovládat znalosti alespoň základů **temperamentu**, díky kterému pozná, jak ke každému žákovi přistupovat. Barbara Keogh se snaží tento pojem popsat v knize *Temperament ve třídě* (2007) prostřednictvím hned několika autorů. Na str. 24, 25 uvádí model psychiatrů Thomase a Chessové, který rozpoznává tyto temperamentové charakteristiky:

- 1.) Úroveň aktivity,
- 2.) Pravidelnost,
- 3.) Přístupnost – snažení se,
- 4.) Adaptabilita,
- 5.) Reakční práh,
- 6.) Intenzita reagování,
- 7.) Kvalita nálady,
- 8.) Roztěkanost,
- 9.) Rozpětí pozornosti a vytrvalost,

Tito dva psychiatři studovali 131 dětí od věku tří let až do jejich dospělosti, proto je tento model brán jako jeden z nejnvlivnějších. V podstatě popisují, že *je temperament biologicky podmíněn a jmenované osobnostní temperamentové charakteristiky (body 1-9) ovlivňují interakce mezi jedinci a jejich okolím, zejména vztahy uvnitř rodin*. Biologická stránka temperamentu byla do této studie velmi upozaděna. Také zdůrazňovali, že vývoj není podmíněn ani výlučně biologicky, ani výlučně prostředním. Vývoj a chování je podle jejich názoru výsledkem probíhajících interakcí a výměn mezi jedincem a prostředím.

V téže knize, na straně 18 stojí, že *temperament se liší od ostatních rysů, jako je inteligence, motivace nebo zájmy. Ty popisují, co lidé dělají a proč a jak dobře to dělají. Temperament popisuje, jak to dělají. Abychom dostali obrázek o temperamentu a způsobech chování dětí, můžeme přemýšlet o tom, jak rozdílně děti reagují, když jim učitel zadává úkol, jak se liší ve vytrvalosti při plnění dlouhého úkolu nebo jak rychle se usadí po přestávce.*

Chce-li asistent pedagoga chápat **třídu jako sociální skupinu**, měl by vědět, co taková sociální skupina znamená, čím se vyznačuje, co obsahuje, jaké mohou být uvnitř ní vztahy a jak s takovou skupinou pracovat. V získání potřebných znalostí mu může být nápomocna kniha od Milana Nakonečného Sociální psychologie (2009). Obecně lze rozdělit skupiny podle velikosti na malé, střední a velké. Autor této knihy popisuje malou skupinu jako skupinu (s. 383), kterou tvoří osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně či neformálně integrovány nějakým společným cílem. Příkladem takové malé skupiny jsou spolupracovníci z firem, kanceláři, žáci školní třídy, vojáci tvořící četú nebo i rodina.

Malé sociální skupiny jsou pro člověka nesmírně důležité. Skrze ně se učí normám, pravidlům, morálce a díky vlastním zkušenostem se postupně během celého života vytváří jeho osobnost. Autor zařazuje malou třídu také do skupiny **formální**- tzn., že je utvořena výběrem podle určitých kritérií (ve škole je to věk dítěte a stejným cílem: vzdělání). Dále pak určuje školní třídu jako **členskou** – neboli tu, do které žák (jedinec) skutečně patří. Uvnitř ní pak mohou vznikat menší podskupiny dětí, které mohou být pro téhož jedince **nečlenské** – neboli skupiny, do kterých by žák chtěl patřit a nepatří.

Třída jako skupina má také své **skupinové normy**, které pomáhají kontrolovat chování členů skupiny, aby bylo v soulase se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí. Za žádoucí chování jsou členové skupiny odměňováni (uznání spolužáků) a za nežádoucí chování jsou trestáni (posměšky, fyzické napadení apod.) Tyto normy kontrolují hlavně postoje a chování ve vztahu k celé skupině a mohou ovlivňovat jedince i mimo skupinu. Ruku v ruce s normami skupiny je **solidarita**, jež tvoří páteř všech skupinových norem (ve školní třídě je žákovou „povinností“ napovídat spolužákovi, nežalovat atd. Kdo by to udělal, je donašeč a třída by jím opovrhovala.) Pokud normy fungují a jsou obecně a závazně platné – lze je označit jako **konformní**. Konformní chování pociťuje jedinec, který je s cíli skupiny plně integrován, jako správné a závazné.

S konceptem normy jsou úzce spojeny také koncepty pozice, role a statusu. **Pozice** označuje místo ve skupině (např. nadřízený v podniku); na pozice jsou kladeny různé požadavky a jsou spojovány s určitými očekáváními, spojují se s nimi určité **role** – požadavky na vystupování; s určením role je pak spojen **status** - vyžadující kulturně specifické společenské charakteristiky jedince (pohlaví, věk, fyzická síla...)(Nakonečný, 2010, s.390-391). **Rolové chování** popisuje Rudolf Kohoutek v knize Základy sociální psychologie (1998) na str. 50 jako *chování, které je v souladu s očekáváním skupiny*. Autor také podotýká, že aby se společenská role stala součástí strukturálního já, musí proběhnout proces jejího zvnitřňování (interiorizace), a to sociálním učením včetně procesu identifikace s rolí. Podle Kohoutka (1998, s.50) je pozice souhrn práv, prestiže a povinností, která skupina jednotlivci určila.

Kohoutek také na str. 51 uvádí na základě sociometrie **postavení ve skupině**:

- a) **Star** (hvězda)- osoba populární. Získává ve skupině největší počet atrakcí. Jde o tzv. postavení alfa.
- b) **Izolovaná** (outsider)- „mimostojící“ osoba, která nezískává žádnou volbu v sociometrickém testu. Je fyzickým členem skupiny, ale izolována psychologicky od ostatních členů skupiny.
- c) **Marginální** (okrajová, ale akceptovaná osoba)- získává relativně málo voleb. Jde o osoby v tzv. hvězdném stínu.
- d) **Odmítaná**- v sociometrickém testu dostává pouze negativní volby. Sice upoutává pozornost skupiny, ale tato pozornost má formu odmítání. Této postavě se také říká „černá ovce“ nebo „obětní beránek“. Jde o tzv. postavení omega.
- e) **Rovnocenná** – má průměrné volby.
- f) **Beta postavení** – zaujímá jedinec, který je uznáván jako expert či zkušenější bratr nebo sestra. Na rozdíl od alfa pozice tato nepostrádá kritičnosti.
- g) **Fackovací panák** – má negativní hodnocení, často jej jedinci obviňují a křivdí mu.
- h) **Šašek** – má pozitivní hodnocení, vytváří pozitivní klima ve skupině.

A další:

- i) Opozičník,
- j) Strážce demokracie,
- k) Moralista,
- l) Aktivní pomocník,

m) Nezúčastněný.

Kohoutek vysvětluje **sociometrii** jako *techniku zkoumání struktury a dynamiky malých skupiny (do 40 osob)* (1998, s.168). V té se používají tzv. **sociogramy**, což jsou grafická znázornění výsledků *sociometrického výzkumu vzájemných vztahů* (téže autor a strana).

2. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se budeme věnovat inkluzivnímu vzdělávání jako novému myšlenkovému proudu ve světové i české pedagogice.

Inkluze je proces, který se zabývá identifikací a odstraňováním překážek. Při inkluzi jde o přítomnost, účast a úspěch všech žáků a studentů ve vzdělávacím procesu. Zahrnuje všechny žáky, zejména ty skupiny, které mohou být vystaveny riziku opomíjení, bylo učení nebo nedostatečnosti. Inkluze je dále vnímána jako proces, který reaguje na různorodost potřeb všech žáků bez vyloučení jejich účasti ze společného vzdělávání. Ponechává otevřenou možnost vlastní volby pro možnosti speciální pomoci těm, kteří to potřebují. V inkluzivní škole jde o to, aby se zde žáci naučili, jak žít s rozdílností. Za uplatňování této vize společného vzdělávání jsou zodpovědné všechny státní systémy (UNESCO v Klenková, Vítková, 2011, s. 76).

Booth a Ainscow ve své publikaci Ukazatel inkluze (2007, s.6), že inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.

Podle těchto autorů inkluze staví na těchto předpokladech a procesech (str.6):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.

- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Předpokladem pro inkluzivní školu je tzv. **sociální heterogenita**, což podle Hájkové a Strnadové (2010, str.42-43) představuje v každodenním životě *lidskou různorodost*. *Různorodost lidí je jednak antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem*. Školy, které rovněž zachází s rozdílností intelektových schopností, fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi uskutečňují tzv. inkluzivní model vzdělávání. Zvládání heterogenity probíhá v obecné rovině na pozadí následujících společenských přístupů:

- a) **Segregativní přístup** = přináší akcent na odlišnost lidí s handicapem a preference odděleného vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních
- b) **Asimilační přístup** = odlišnost je ignorována, popř. korigována terapií a rehabilitací s cílem splynutí jedince s většinou
- c) **Integrační přístup** = odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je vnímána jako žádoucí a nezbytné za podmínky vyrovnávání příležitosti těm, kteří jsou odlišní a znevýhodnění
- d) **Inkluzivní přístup** = pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu.

V inkluzivní škole jde o společné vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žákovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jke dána i jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi (Freuser v Hájková, Strnadová, 2010, s.106).

Legislativy vymezující péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Kratochvílová, 2011, s.17-18):

- 1.) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,
- 2.) Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání,
- 3.) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon),

- 4.) Vyhláška č. 72/205 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních,
- 5.) Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných

2.1 Standardy inkluzivního vzdělávání

Pro tuto kapitolu mi byl předlohou především Model inkluzivního vzdělávání – závěrečná zpráva z výzkumu, kterou napsal Adam Gajdoš, Vojtěch Zima a Pavla Baxová pod záštitou Rytmus, o.s. Standardů je celkem 11 a zahrnují celou stránku inkluzivního vzdělávání. Nyní je uvedeme pouze heslovitě:

I. Příprava školy na inkluzivní vzdělávání

Škola se zaměřuje na přípravu pedagogů, žáků a spolužáků, rodičů a na přípravu prostředí a podmínek pro vzdělávání.

Kritéria:

1. Seznámení všech pedagogů s individuálními vzdělávacími potřebami žáka,
2. stáže třídního učitele na škole s hendikepovanými dětmi,
3. podpora všech pedagogů v inkluzivním vzdělávání,
4. představení žáka třídě,
5. právo rodičů na diskuzi,
6. škola dítěte jako jeho nejbližší škola,
7. vypracovaný školní vzdělávací plán,
8. strategie začleňování dítěte na druhý stupeň,
9. podpora zdravého klimatu a školní atmosféry.

II. Materiální a finanční zabezpečení (speciální výukové vybavení)

Škola zajišťuje optimální finanční pokrytí všech oblastí spojených s inkluzí, personální vybavení, úpravu prostředí školy a třídy, speciální výukové vybavení a didaktické pomůcky, odpovídající četnosti jeho používání.

Kritéria:

1. Finanční pokrytí inkluze,
2. úpravy prostředí školy a třídy,
3. speciální výukové vybavení a pomůcky.

III. Podmínky fungování žáka ve škole

Začleněnému žákovi jsou zajištěny optimální a pokud možno stejné podmínky běžného fungování ve škole jako jeho spolužákům - snížený počet žáků ve třídě, srozumitelná pravidla chování, podíl na výzdobě třídy, postup se třídou do vyšších ročníků, věková podobnost, podílení se na službách a funkcích ve třídě.

Kritéria:

1. Umístění žáka ve třídě,
2. počet žáků ve třídě,
3. pravidla chování ve třídě a školní pravidla,
4. postup žáka do dalších ročníků v souladu s třídou,
5. věk žáka,
6. služby žáka ve třídě.

IV. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Na základě doporučení školského poradenského zařízení zajišťuje ředitel školy /jiná pověřená osoba sestavení funkčního IVP na určité období, jeho aktuálnost, praktičnost, použitelnost a používání učiteli při přípravách výuky. Je zajištěno jeho předávání novým pedagogům, existuje komunikace o naplňování IVP a efektivitě navržených metod. Je-li to potřeba, IVP je sestaven pro každý předmět. Pravidelně se vyhodnocuje a upravuje.

Kritéria:

1. sestavení IVP plánu,
2. dostupnost IVP plánu pro všechny pedagogy,
3. osoba prakticky odpovědná za IVP,
4. aktualizace IVP plánu,
5. tvorba a revize IVP plánu,
6. konkrétnost plánu.

V. Výuka

Žák má rozvrh hodin, který se co nejvíce podobá rozvrhu spolužáků. Je mu poskytována pravidelná speciálně pedagogická péče. Ve výuce postupuje tematicky spolu se třídou a spolupracuje se svými spolužáky. Žák se účastní výuky cizího jazyka, výchov atd. Kompetence učitele a asistenta pedagoga jsou přiměřeně rozděleny. Učitel a asistent spolu pravidelně komunikují o věcech výuky. Učitel se věnuje žákovi také individuálně.

Učitel klade na žáka v přiměřené míře stejné výukové požadavky jako na jeho spolužáky. Učitel používá i jiné vyučovací styly než jen frontální.

Kritéria:

1. Žákův rozvrh hodin,
2. podobnost rozvrhu žáka s rozvrhem spolužáků,
3. speciálně pedagogická péče žáka,
4. spolupráce žáka s jeho spolužáky ve výuce,
6. kompetence učitele a asistenta,
7. tematicky jednotný postup organizovaný učitelem,
8. individuální práce se žákem ze strany učitele,
9. zapojení žáka do vyučovacího procesu ze strany učitele,
10. způsob výuky učitele se zaměřením na interakci s integ. dítětem.

VI. Hodnocení

Učitel poskytuje žákovi pozitivní i negativní zpětnou vazbu stejně často jako jeho spolužákům. Sestavuje závěrečné hodnocení. Učitel si vede poznámky k výkonům žáka.

Kritéria:

1. Učitel a zpětná vazba o úspěších i neúspěších ve výuce a v chování,
2. podklady pro závěrečné hodnocení,
3. forma hodnocení žáka,
4. poznámky učitelů k hodnocení dítěte.

VII. Mimoškolní aktivity (výlety, kroužky apod.) organizované školou

Je zajišťována podpora ze strany spolužáků. Hlavní slovo při rozhodování o účasti začleněného žáka mají jeho rodiče. Žák se podílí na výběru těchto aktivit. Žák je plně zapojen a respektován.

Kritéria:

1. Individuální možnosti žáka při plánování mimoškolních aktivit,
2. podpora žáků v pomáhání integrovanému žákovi ze strany učitelů,
3. rodič a jeho postavení v rozhodování o mimoškolních aktivitách,
4. práva žáka při výběru aktivit,
5. integrace a tolerance žáka v těchto aktivitách.

VIII. Asistent

Škola zřizuje a financuje funkci asistenta pedagoga. Zajišťuje předání práce asistentovi, jeho odbornou přípravu, uvedení do školy (představení pedagogickému sboru, žákům ve třídě), jmenování jeho poradce (mentora) na škole, předání jeho pracovní náplně, vymezení oblastí podpory a její míry, pravidelné hodnocení a supervizi, zázemí ve škole. Asistent si vede pravidelné poznámky k výuce.

Kritéria:

1. Finanční zajištění asistenta,
2. předávání práce od asistenta k dalšímu asistentovi,
3. odborná příprava asistenta,
4. představení asistenta jiným pedagogům ve škole,
5. představení asistenta žákům ve třídě,
6. podpora asistenta,
7. pracovní náplň asistenta a jeho formulace,
8. hodnocení práce asistenta,
9. zázemí asistenta ve škole,
10. příprava asistenta na vyučování.

IX. Odborná podpora inkluze

Škola zaměstnává speciálního pedagoga nebo jiného odborníka v oblasti inkluze, který poskytuje podporu škole/třídě. Učitelé se průběžně vzdělávají v oblasti inkluzivního vzdělávání. Vedení školy podporuje spolupráci vně školy – s jinými školami nebo jednotlivými pedagogy z jiných škol.

Kritéria:

1. Zajišťování speciálních pedagogů do inkluzivního vzdělávání,
2. jak speciální pedagog pomáhá pedagogům v inkluzi,
3. možnost dalšího vzdělávání učitelů,
4. metodická pomoc učitelům se začleněním žáka,
5. sdílení zkušeností mezi školami.

X. Vztah spolužáků k začleněnému žákovi

Učitelé podporují vztahy mezi začleněným žákem a jeho spolužáky, poskytují prostor k navazování a rozvíjení vzájemného kontaktu, zaměřují se i na vztahy mimo výuku, podporují vztahy také prostřednictvím rodičů spolužáků.

Kritéria:

1. Podpora vztahů mezi dětmi ze strany učitelů,
2. diskuze a otázky ze strany žáků, podpora tolerance mezi nimi,
3. situace mimo vyučování,
4. spolupráce rodiče integ. dítěte a ostatních rodičů.

XI. Komunikace rodičů žáka a školy

Učitelé komunikují s rodiči začleněného žáka přímo (nikoli přes asistenta).

Kritéria:

1. Komunikace mezi učiteli a rodiči dítěte a její forma,
2. komunikace mezi učiteli a rodiči integ. dítěte na třídních schůzkách.

2.2 Postoje pedagogů k inkluzi

Aby byla samotná inkluze proveditelná a možná, je zapotřebí jednoho podstatného děje – a to je podpora pedagogů tohoto nového proudu. Klenková a Vítková ve svojí knize *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druh postižení* (2011) na str. 63 uvádí studie postojů pedagogů k inkluzi. Tvrdí, že americké výzkumy o inkluzivních postojích učitelů nevyzněly příliš povzbudivě, neboť učitelé nehodnotili kladně plnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Semmel a kolektiv provedli v roce 1991 výzkum, kdy po dotazování 381 pedagogů došli k závěru, že učitelé obecně nejsou spokojeni se speciálním vzdělávacím systémem, který vytváří speciální vzdělávací programy. V roce 1996 proběhla další studie Vaughna a kol, která zjišťovala postoje speciálních pedagogů k inkluzi pomocí metody skupinových rozhovorů. Většina těchto učitelů měla silné negativní postoje k inkluzi a cítila, že pravomoci ve třídě nejsou dostatečné. Učitelé ale určili několik faktorů, které by mohli k inkluzi ovlivnit:

- velikost třídy ve smyslu počtu dětí ve třídě,
- nedostatečné zdroje a kompetence učitelů,
- míra prospěšnosti inkluze pro všechny její účastníky.

V roce 1996 Villy a kol. ve svém výzkumu zaznamenal, že učitelé se často aktivně angažují pro inkluzi – zvláště poté, co získali tzv. zážitek mastery (mistrovství) v inkluzivních programech. Podobné výsledky byly zjištěny ve výzkumu LeRoye taktéž z roku 1996, kteří studovali dopad inkluze po třech letech působení ve státě Michigan. Autoři poukazovali na to, že zkušenost pedagogů s inkluzí dětí s postižením má narůstající

tendenci. Důkazy indikují, že negativní a neutrální učitelské postoje na začátku inovace inkluzivní edukace se časem mění. Hraje zde velkou roli získané zkušenosti.

Hájková a Strnadová také připomínají, že *inkluzivní praxe může fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a opravdu se angažuje ve věci vlastní rozvoje učící se organizace (2010, s. 39)*. Autorky také podotýkají, chce-li být pedagog úspěšný v zavádění inkluzivní praxe, musí být především úspěšný v řešení vlastních problémů. Těmito problémy mohou být také interakce s dospělými, s rodiči, s nepedagogickými pracovníky a s ostatními pedagogy.

2.3 Inkluze žáků podle míry potřeby podpůrných opatření

Hájková a Strnadová ve své knize *inkluzivní vzdělávání (2010)* na straně 28-35 rozdělují inkluze žáků podle míry potřeby podpůrných opatření následovně na:

- Žáky vyžadující **mírnou** potřebu pod. opatření,
- Žáky vyžadující **zvýšenou** potřebu pod. opatření,
- Žáky vyžadující **intenzivní** potřebu pod. opatření.

Žáci vyžadující mírnou potřebu podpůrných opatření představují pro školy minimální zátěž. Tyto opatření jsou většinou pro žáka dočasná a nepřekročí požadavky individuálního přístupu. Úpravy a podpůrná opatření by v tomto případě zajišťovala škola s využitím svých poradenských pracovníků. V praxi se nesetkáme se třídou, ve které by takový žák nebyl – většinou jde o různé poruchy učení, jako dyslexie nebo dysgrafie.

Zvýšená míra potřeby podpůrných opatření nastává tehdy, vyžadují-li potřeby žáka podstatné úpravy v průběhu vzdělávání podle předem sestaveného individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích postupech v režimu školní práce a mimoškolní přípravy a plán kontroly navržených reedukačních opatření dle charakteru individuálních potřeb žáka. Takovými žáky mohou být děti s různými degenerativními poruchami jako je např. svalová dystrofie či adrenoleukodystrofie,

Pokud jsou potřeby žáka ve vztahu k průběhu jeho vzdělání intenzivní, vyžadují výrazné úpravy průběhu vzdělávání s výraznou personální a materiální podporou. Úspěšná inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření předpokládá společné plánování i budování strategie přijatelné pro všechny zúčastněné strany. V procesu plánování

zjišťujeme jaké jsou speciální potřeby žáka, na jakých silných stránkách můžeme stavět a které je třeba více rozvíjet, jaké jsou a budou cíle naší pedagogické intervence, jaké úpravy nastanou ve výukových materiálech a v prostředí, kdo z odborníků se bude na optimalizaci vzdělávacího procesu podílet. Děti s takovou potřebou podpory mají většinou závažné postižení v oblasti mentální či fyzické (dětská mozková obrna, autismus...).

3. ASISTENT PEDAGOGA

V této kapitole se budeme zabývat legislativními normami, co se týče samotného asistenta pedagoga, dále pak jeho funkcemi a také jeho postavením ve vztahu k dítěti, třídě, učiteli a k rodičům. Zkrátka se budeme snažit uvést všechny dostupné informace o tomto povolání.

Na základě zkušeností ze zahraničí (Dánsko, Velká Británie, Skotsko, Německo, Rakousko, Nizozemí...) v kontextu s požadavky Evropské agentury pro speciální vzdělávání, ve které má již ČR zastoupení od 1. 5. 2004, jsou v ČR zajištěny podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání. Umožňuje je nová legislativa, která nabyla účinností od 1. 1. 2005. Jednu z významných podmínek představuje zajištění nezbytných podpůrných personálních služeb, posílených o profesi asistenta pedagoga. Do roku 1997 bylo běžnou praxí na školách v ČR působení jednoho pedagogického pracovníka – učitele. Od roku 1997, kdy vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Jako asistenti pedagogů dříve působili pracovníci civilní služby. Uvedený model byl překonán legislativními předpisy z let 2004 a 2005. Po vzoru zemí z EU a na základě potřeb speciálně-pedagogické praxe byla u nás ustanovena možnost další personální podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci s těžkým zdravotním postižením. Asistent pedagoga se tak stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu – na běžných mateřských, základních a středních školách (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.6).

Asistent pedagoga je podle zákona č. 563/2004 Sb.:

§ 2 Pedagogický pracovník

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹⁾ (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v

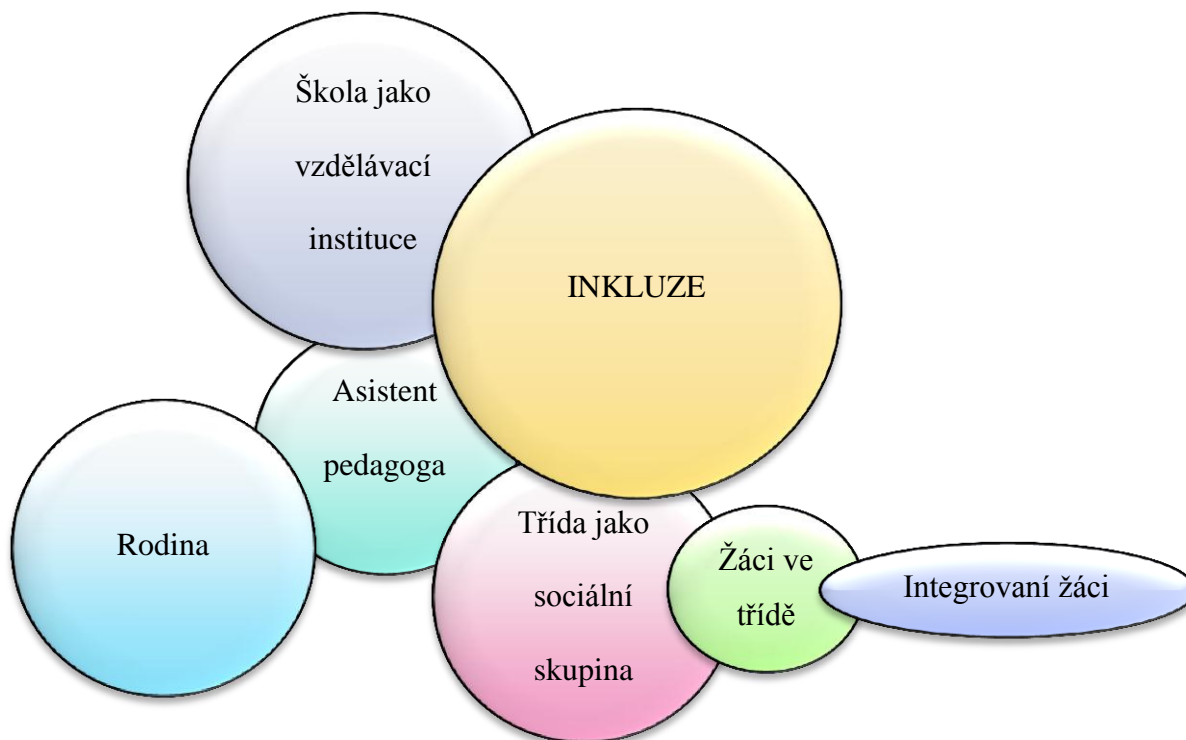
pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,**
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně²⁰),
- j) vedoucí pedagogický pracovník.

Podle Uzlové (2008, s.43) je asistent pedagoga pedagogický pracovník a také zaměstnancem školy. Působí ve třídě, v níž je integrován žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Na rozdíl od osobního asistenta není (neměl by být) asistent pedagoga“ k ruce“ pouze začleněnému žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům.

Tato zásada je v praxi často opomíjena, mnohdy tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem jakýsi „stát ve státě“ – sedí odděleně od ostatních dětí, pracují výhradně spolu, učitel se na začleněného žáka obrací jen výjimečně, chybí kooperace se žáky. V takovém případě nelze mluvit o úspěšném začlenění žáka se znevýhodněným ani o inkluzivním přístupem ze strany školy (Uzlová, 2008, s.43).



Graf č. 2 Asistent pedagoga jako spojovací element mezi složkami inkluze. Zdroj: vlastní

Podíváme-li se na roli asistenta pedagoga jako na celek, zjistíme, že je jakýmsi spojovacím elementem mezi složkami inkluze. Za takové složky lze považovat školu jako vzdělávací instituci, ve které AP pracuje, dále pak třídu jako sociální skupinu, ve které asistent nejčastěji pracuje, ve třídě jsou další složkou žáci – jak integrovaní, tak ti zdraví – a další složkou je rodina, se kterou by měl AP spolupracovat. Dá se tedy říci, že je tato funkce důležitá pro souhru všech sfér důležitých pro inkluzi.

3.1 Odborná kvalifikace (podle z. č. 563/2004 Sb.)

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

- 1.) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd nebo celoživotním vzděláváním uskutečňovaným vysokou školou a zaměřeným na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- 2.) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání

uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga.

- 3.) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci tak jako v odstavcích 1.), 2.), 3.) nebo:

- 4.) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga.
- 5.) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Zde si povšimněme, že podle tohoto zákona může asistent pedagoga mít pouze ukončené základní vzdělání a k tomu doplnění studia pro asistenty pedagoga. Tím je *studium v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacíh hodin. Studium poté ukončuje před komisí díky závěrečné zkoušce. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení* (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.11).

Podle Uzlové (2008, s.45) nejsou důležité pouze kvalifikační předpoklady, ale nýbrž také ty osobnostní. Často se stává, že tuto práci vyhledávají lidé s domněnkou, že bude méně náročná, nebudou muset vytvářet vlastní iniciativu a berou ji jako jakousi „prozatímní záchranu“. To je ovšem velký omyl. Takový uchazeč je naprosto nevhodný.

Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, vstřícnost, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, trpělivost, empatie a laskavost, důslednost a

v neposlední řadě odpovědný přístup. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k dítěti, spolužákům i rodičům.

3.2 Ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga

Financování probíhá normativně – tj. na základě krajských normativů. Normativní financování probíhá pomocí základní částky (ta je závislá na tom, o jakého žáka se jedná = stupeň vzdělání) a příplatku, který závisí na druhu zdravotního postižení žáka a způsobu jeho integrace. Stanovení výše základní částky i příplatku je plně v kompetenci krajských úřadů, při jejím omezení nejsou ničím omezeny. Financování asistenta pedagoga lze také pomocí rozvojových programů. Ty jsou MŠMT vyhlášovány vždy v závěru kalendářního roku, pro který je rozvojový program vyhlášován. V letech 2007 až 2010 byly každoročně podpořeny mzdy a platy asistentů pedagoga v soukromých a církevních školách ve výši cca 40 milionů korun (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.11-12).

Platy a mzdy včetně povinných odvodů představují pro jednoho asistenta pedagoga ročně asi 200 tisíc korun ročně. Při současném stavu 4500 asistentů pedagoga působících ve školách v ČR se jedná o částku 900 mil. Kč. Požadavky se každoročně zvyšují, v roce 2010 představují již téměř 1 mld. Kč (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.13).

Mzda asistenta pedagoga se pohybuje od 4. -9. platové třídy. Zařazení do patřičné platové třídy se uskutečňuje na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace.

NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě
2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA

4. platová třída

1. *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

2. *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. platová třída

1. *Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich*

společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele

Konkrétní náplň práce – rozsah jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy. na základě uvedených legislativních předpisů, podkladů a doporučení SPC, podmínek školy a podle skutečných potřeb žáka (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.20).

3.3 Zřízení asistenta pedagoga

Při zřizování asistenta pedagoga mají velkou roli školská poradenská zařízení = pedagogicko psychologické poradny. Nejdůležitější ale je doporučení ke zřízení této funkce ze speciálně pedagogické poradny. Tyto zařízení rozhodnou, zda je asistent nezbytným předpokladem pro úspěšné vzdělávání dítěte.

Doporučení obsahuje:

- Zdůvodnění potřeby zřízení této funkce v konkrétní škole,
- Rozsah činností asistenta pedagoga,
- Navrhovaná výše pracovního úvazku,
- Doba jeho uplatnění ve škole,
- Doba trvání pracovního poměru,
- Obsah jeho pracovní činnosti.

Žádost samotnou pak podává ředitelství školy. Bez vyjádření školského poradenského zařízení nemůže ředitelství školy žádost o souhlas se řízením funkce asistenta pedagoga uplatňovat (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.25-26).

3.4 Úskalí a podněty při zavádění funkce asistenta pedagoga

Teplá a Šmejkalová (2010, s.28-29) popsaly problémy vztahující se k zavádění asistenta pedagoga, při vykonávání jeho funkce a dalších situací následovně:

- Nezkušenost s obsazováním týmu souběžně až tří pedagogů v jedné třídě,
- nestanovené či nejasně stanovené kompetence souběžně působících pedagogů,
- nestanovené či nejasně stanovené činnosti asistenta pedagoga,
- absence metodické podpory asistenta pedagoga,
- nesystémové obsazování míst asistentů pedagoga (nedostatek zájemců nebo množství uchazečů vybíraných „vnitřním konkurzem“ školy),
- absence databáze zájemců o funkci asistenta pedagoga,
- zařazení nevhodných či nekvalifikovaných asistentů pedagoga,
- nevhodné využívání asistenta pedagoga ze strany rodiny žáka,
- řešení situace kdy žák asistenta nepřijme, nechce jej,
- problematika situace, kdy asistenta pedagoga vykonává matka dítěte,

- nevyužívání funkce „pracovníka sociální péče“,
- nevyužívání funkce „bezpečnostního pracovníka“,
- nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti stačí,
- nezajišťování podpůrných asistenčních potřeb ve školských zařízeních (družina, školní klub).

Autorky také uvedly zajímavé doporučení a podněty (str. 29-30):

- Funkce asistenta pedagoga by měla být brána jako povinná praxe absolventů středních, vyšších odborných a vysokých škol pedagogického zaměření,
- asistent pedagoga by měl mít možnost volného úvazku ve škole – tzn. Ne pouze v jedné třídě, ale měl by mít možnost „rotovat“ po třídách, ve kterých je ho zapotřebí,
- asistent pedagoga by měl být představen žákům třídy i rodičům a měl by být sdělen způsob jeho oslovování (paní/slečna asistentka Romana),
- funkce asistenta pedagoga musí být zakomponována do přípravných standardů inkluzivního vzdělávání.

3.5 Specifikace funkce a pracovní náplně asistenta pedagoga

Zřizování této funkce představuje v dnešní době novou pedagogickou profesi ve školství. Jedná se o podpůrnou personální službu žákům se spec. vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga-třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.18):

- *Individuální pomoc žáků při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí*

Praxe: psychická příprava na řád školního života – zvykání si na nový rozvrh, dohlížení na správné nachystání věcí do hodiny a na další předměty; pomoc při orientaci ve škole při střídání předmětů i vyučujících; pomoc při orientaci v okolí školy = školní hřiště, pozemky školy apod. (např. při tělocviku či pracovních činnostech).

- *Individuální pomoc žákům při zprostředkovávání učební látky*

Praxe: asistent pedagoga může i nemusí (v některých případech je to přímo nutné) sedět s integrovaným žákem v lavici a vést ho během hodiny tak, aby hodina pro žáka byla smysluplná, logicky uspořádaná a aby se lépe v hodině i v učivu orientoval. Podle potřeby mu říká, s čím se teď pracuje, na jaké straně, co k danému úkolu bude potřebovat; pomáhá psát zápisy, když dítě nestíhá nebo má kvůli poruše učení nečitelné písmo; upravuje zápisy = podtrhává nadpisy a maluje obrázky; doplňuje popisky atd. Spousta asistentů pedagoga ve svém volném čase přepisuje materiály z výuky do počítače - zvětšuje písmo, dává barevné podklady, doplňuje obrázky atd. Také je možné, že asistent pedagoga dítěti nahrává učivo na diktafon, aby se mohl žák na zkoušení či test lépe a rychleji připravit.

- *Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné činnosti*

Praxe: zde je velký rozsah možností, jak může asistent pomáhat pedagogům při výchovné činnosti. Velkým determinantem je především postoj samotného učitele na to, jak má spolupráce mezi ním a asistentem vypadat. Je tedy vcelku možné, že v některých předmětech bude moct asistent pomáhat více a v některých méně. Praxe je spíše taková, že pedagogové pomoc nepřijímají, nestojí o ni anebo neví, jak mají o pomoc požádat či jak se k dané situaci postavit. Zde hraje velkou roli to, jak jsou pedagogové působící v jedné vyučovací hodině sehraní. Zda si rozumí a spolupracují spolu, nebo bojují s nevyhraněnými kompetencemi mezi sebou. Každopádně jak je napsáno v zákoně, asistent pedagoga je vždy pod vedením pedagoga. Bylo by ideální, kdyby se pokusili všichni pedagogičtí pracovníci ve výuce či výchovné činnosti o co největší vzájemné zužitkování odbornosti všech.

- *Pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou*

Praxe: asistent se setkává ve zvláštním postavení, které může zmást jak ho samotného, tak žáky nebo pedagogy. I když je pedagog, je ve třídě s dětmi i několik desítek hodin týdně, a tak se mezi žáky a asistentem může vytvořit bližší vztah než s ostatními pedagogy. Výhodou je, že pokud žáci asistentovi důvěřují, svěří se mu často i s nějakým trápením, které by jinak pedagog (např. třídní učitel) nezjistil. Pokud bude mít takové dítě pocit, že asistent svého postavení nezneužil a zároveň dopomohl ke komunikaci mezi pedagogem a žákem, je takový prostředník velmi přínosný pro všechny strany. Asistent může být s dětmi i o přestávce či o volnějších hodinách, kdy má možnost dohlédnout na jejich vzájemnou komunikaci mezi dětmi a integrovaným žákem. Má možnost zasáhnout při nevhodných

otázkách, špatně zvolených tématech apod., které by pozici integrovaného dítěte mohly ohrozit.

- *Pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka*

Praxe: asistent pedagoga je často považován za nejdůležitější spojku mezi školním životem dítěte a rodinou. Rozsah spolupráce mezi rodinou integrovaného žáka je různý. Jsou známy případy, kdy rodiče dítěte neprojevovali příliš zájmu o prospěch dítěte ve škole a také jsou známy příklady, kdy rodina asistenta pedagoga využívala. Díky tomu, že dítě je pod jeho téměř neustálým dohledem, ví o žákovi vše. V praxi je běžné, že asistent zapisuje do bločku průběh celého dne, který poté předá rodičům, a ti z něj mohou navázat při práci s dítětem doma. Asistent je také důležitý při řešení konfliktních situací a spolu s třídním pedagogem a dalšími odborníky (metodik prevence, výchovný poradce atd.) vytváří odborný tým podílející se na zdárném vyřešení situace.

Uzlová (2008, s.46) uvádí, že *hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při přípravě na výuku, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a sociálním prostředím, ze kterého žák pochází; pomoc žákovi se zdravotním postižením zahrnuje také nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu.*

Uzlová taktéž uvádí základní pravidla pro práci asistenta pedagoga (2008, s. 47):

- Vědět, proč je žák vzděláván v běžné třídě, a být schopen to sdělit spolužákům, učitelům i rodičům ostatních dětí,
- Aktivně spolupracovat s učitelem, připravovat se na hodiny,
- Znat indiv .vzdělávací plán, účastnit se při jeho sestavování a pracovat s ním
- Poskytovat žákovi pomoc, ale nedělat za něj zadané úkoly,
- Podporovat žáka v samostatnosti
- Podporovat žáka v rozhovoru s ostatními – nemluvit za něj, nepodněcovat ho ke komunikaci se spolužáky
- Být pro ostatní „modelem“ chování k začleněnému žákovi.

3.6 Asistent pedagoga jako člen týmu

Asistent pedagoga by měl být členem týmu zabývající se inkluzivitou školy – může to být ředitel+ třídní učitel+ vyučující odborných předmětů+ školní speciální pedagog+

školní psycholog+ zástupce poradenského zařízení+ rodiče integ. dítěte. Takový tým pak může být skvělým základem pro vytvoření inkluzivního prostředí ve škole. Uzlová na str. 78-84 rozděluje vztahy do několika okruhů:

3.6.1 Vztah asistent-učitel

Odpovědnost za školní vzdělávání integrovaného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. To ovšem neznamená, že nebude vyvíjet vlastní iniciativu – ba naopak, aktivní přístup je nutný.

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. K prospěchu jsou pravidelné pracovní schůzky. Učitel dává asistentovi náměty pro práci i přípravu vhodných didaktických pomůcek a asistent se snaží být v této věci aktivní, vstřícný, tvořivý a kreativní.

Na učiteli zůstává zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky, pozitivní i negativní hodnocení chování integrovaného žáka. Učitel by měl za pomoci asistenta vést výuku tak, aby začleněného žáka co nejvíce zapojil do práce celé třídy.

Chyby učitelů:

- Asistent není představen při nástupu do práce pedagogickému sboru,
- Učitel nepředstaví asistenta dětem a neobjasní jim důvod jeho přítomnosti,
- Neujasní si hned od začátku role a vzájemné postavení, nerozdělí si kompetence a nestanoví si jasná pravidla spolupráce,
- Vážne komunikace při plánování práce – asistent neví obsah nejbližších hodin, neví jak se připravit na hodinu, jaké pomůcky bude potřebovat,
- Neseznámí asistenta s individuálním vzdělávacím plánem žáka, nemá jej k dispozici,
- Nechá plnit asistenta veškerou vzdělávací činnost s dítětem včetně hodnocení jeho výkonu a zapisování známek do ŽK,
- Učitel nechává asistenta celou hodinou samotného, aby pracoval s celou třídou.

Chyby asistentů:

- Nepřiměřeně zasahují do kompetencí učitele, příliš se prosazuje – mluví do obsahu hodin a kritizuje používané metody práce

- Jsou příliš pasivní, nevytváří žádnou iniciativu, se vším čekají na pokyn učitele, nezajímá se o obsah IVP plánu,
- Nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky, nevede záznamy z hodin,
- Je nezodpovědný, nespolehlivý,
- Kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči učitele a jeho práci.

3.6.2 Vztah asistent- poradenské zařízení

Asistent pedagoga nejvíce z takových zařízení spolupracuje se SPC zařízením (speciálně pedagogické centrum) nebo i s PPP (pedagogicko psychologická poradna). Poradenské zařízení kontroluje a hodnotí míru integrace žáka a přispívá k celkové zdárné integraci. Poradenské zařízení taktéž pořádá několikrát do roka vzdělávací semináře pro učitele i asistenty. Na svých pracovištích mají k dispozici také různé didaktické pomůcky pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které je možné zapůjčit do školy na určitou dobu.

3.6.3 Vztah asistent – rodiče integrovaného dítěte

K rodičům začleněného žáka by se měli učitelé i asistenti chovat úplně stejně jako k jiným rodičům. To znamená, že by je měli pravidelně informovat o prospěchu dítěte, o jeho chování, dávat doporučení na domácí přípravu, vyzvednout a pochválit pokroky a navrhnout řešení při odstraňování nedostatků. Asistent informuje rodiče o dění ve škole denně, ať už osobně nebo písemně. Je také žádoucí, aby rodiče zpětně reagovali na tyto informace.

Důležité je, aby používané metody byly kompatibilní. Osvědčují se zápisky do notýsku, kde asistent uvádí daný postup při práci se žákem a také pravidelná setkávání.

Asistentovi nepřísluší zpochybňovat správnost rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do běžné ZŠ, dávat doporučení na přeřazení do jiné školy, kritizovat práci učitele nebo domácí péči rodičů.

Asistent by se měl v rozhovorech s rodiči vyvarovat:

- Zdůrazňování školních neúspěchů dítěte typu „na to on nemá...“,ať se snažím, jak chci, on to stejně nepochopí..., to pro něj nemá cenu...“;
- Častých stížností na chování dítěte,
- Kritiky domácí přípravy,

- Zpochybňování rozhodnutí rodičů umístit dítě do běžné ZŠ a jejich nabádání, aby dítě přeřadili do školy speciální.

3.6.4 Vztah asistent – ostatní žáci ve třídě

Vztah dítěte a asistenta se utváří na základě informovanosti o smyslu působení asistenta ve třídě, přínosu inkluze a roli asistenta pedagoga. Pokud se jim tyto informace nedostanou, je možné, že ho budou považovat za zbytečnou až nespravedlivou výhodu jen pro jednoho žáka, nerespektují ho a někdy může dokonce dojít i k různým posměškům či kritice. Zde je opět důležité, aby byl asistent uveden při nástupu do třídy, zda a jak ho mají děti oslovovat, s čím se na něj obracet apod. Děti jsou velmi vnímavé a všimnou si, jestli je asistent ze strany učitele přehlížen, ignorován či podceňován. Chovat se budou tedy podle vzoru učitele.

Od asistenta se očekává, že bude prostředníkem mezi začleněným žákem a ostatními žáky a že mu pomůže s navazováním kontaktů. Jestliže má sám problém komunikovat s dětmi, nemůže svou roli plnit správně a může být dokonce až překážkou mezi dětmi.

3.6.5 Vztah asistent – integrované dítě

Tento vztah je velmi úzký, podobně jako u osobního asistenta. Asistent pedagoga tráví s dítětem mnoho času a zná ho velmi dobře.

Chyby asistentů:

- Nevyjasní si hned od začátku s dítětem vzájemný vztah, neurčí mantinely a pravidla, což může později vést ke ztrátě autority a nezvládnutí dítěte,
- Není vhodný přehnaně autoritativní přístup,
- Bývají příliš kamarádští, čehož děti ihned využijí ve svůj prospěch,
- Každé selhání dítěte považují za svůj nedostatek, za svou slabost či selhání,
- Kladou na dítě nepřiměřené nároky a přetěžují je,
- Plní úkoly dítěte, napovídají, snaží se, aby dítě za každou cenu uspělo,
- Příliš kompenzují, nedají dítěti prostor projevit se a zvládnout těžké úkony, dělají vše za ně a tím brání jeho samostatnosti,
- Mluví a rozhodují za dítě, nedají mu prostor vyjádřit své vlastní myšlenky svými slovy. Naprosto nevhodné jsou věty typu My: „my si myslíme...“, nám se

povedlo..., dívej, jak jsme šikovní...“ a případně věty typu „Pěťa si myslí, že..., tohle bude pro Pěťu těžké..., Pěťa chtěl říci, že...“,

- Příliš se na dítě fixují a přivlastňují si jej nebo dovolí, aby se dítě fixovalo na ně.

Pozn. Pančocha ve své knize Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání (2011) zprostředkoval výsledky výzkumů, které dělal na základních školách po celé české republice. Zaměřoval se na různá postižení a jejich dopad na inkluzivitu dítěte. Zajímavý je výzkum, kde popisuje skupinu žáků s poruchou autistického spektra a jejich vztahy se spolužáky. Výsledky zněly následovně:

Výsledky, které prezentovaný výzkum přinesl, potvrzují informace z literatury, že žáci s PAS jsou ve zvýšeném riziku odmítnutí svými vrstevníky. Ovšem velmi závažným zjištěním je intenzita odmítání některých žáků s PAS velkou většinou třídy (chlapci i dívkami). ...Tyto výsledky byly poskytnuty třídním učitelům žáků ze zkoumaného souboru, kteří jej mohou využít ve výchovně-vzdělávacím procesu při snaze optimalizovat vztahy ve třídě, podporovat pozitivní vazby mezi jednotlivými žáky a povzbuzovat žáky s PAS, kteří v šetření jeví o některého vrstevníka zájem, k častějšímu a pravidelnějšímu kontaktu.

Celkově je teoretická část mé bakalářské práce přínosná co by po praktické stránce, kdy se můžeme dočíst spoustu zajímavých rad a postřehů, jak práci asistenta pedagoga dělat co nejpochtivěji. Také bylo velmi zajímavé se dozvědět kritéria po stránce vzdělání, které jsou podle mého návrhu až příliš široké a také velmi nízké. Za optimální výši dosaženého vzdělání pro toto povolání považuji střední pedagogickou školu s maturitou až vyšší nebo vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru. Nyní přejdeme na praktickou část mé bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. SPECIFIKA ÚČASTI A ROLE POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SLOVENSKÁ VE ZLÍNĚ

V této kapitole se budeme zabývat výzkumem, který nám objasní, jak svou roli vnímají asistenti pedagoga na Základní škole Slovenská ve Zlíně.

4.1 Charakteristika výzkumu

V mé bakalářské práci jsem se rozhodla zvolit výzkum kvalitativní, neboť předpokládám, že práce asistenta pedagoga je velmi založena na individuální formě přístupu a stejně tak přistupuji i k této profesi. Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, v kvalitativním se jedná spíše o pocity, názory, postoje a zkušenosti individuálních lidí, které by nebylo možné zjistit v rozsáhlém vzorku respondentů.

4.1.1 Cíle výzkumu

Hlavním úkolem bakalářské práce je popsat práci asistenta pedagoga a jeho dojmy z této práce na Základní škole Slovenská ve Zlíně, kde jsem sama asistentkou pedagoga. Taktéž zmíním pozitiva i negativa této práce, osobní dojmy asistentů a jejich vztahy s dítětem, ostatními žáky, učitelem, rodiči a speciálně pedagogickým centrem (SPC).

Jako dílčí cíle jsem si stanovila:

- 1.) Zjistit, jak hodnotí asistenti pedagoga své vzdělání k této práci.
- 2.) Zjistit, jak vidí svou funkci do budoucna.
- 3.) Zjistit, co je podle AP na této práci nejtěžší.
- 4.) Zjistit, jestli AP jejich práce naplňuje.
- 5.) Zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga spolupracují s dítětem.
- 6.) Zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga spolupracují s učitelem.
- 7.) Zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají své postavení mezi učiteli.
- 8.) Zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga pracují s ostatními dětmi ve třídě.
- 9.) Zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga spolupracují s rodiči integ. dítěte.
- 10.) Zjistit, jakým způsobem asistenti pedagoga spolupracují s SPC.
- 11.) Zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají své postavení ve třídě.

4.1.2 Otázky odpovídající dílčím cílům

- Dílčí cíl č. 1 = otázka 1. (Otázka částečně zpracována v tabulce)
- Dílčí cíl č. 2 = otázky 2, 3. (2. otázka zpracována v tabulce)
- Dílčí cíl č. 3 = otázka 4.
- Dílčí cíl č. 4 = otázka 5.
- Dílčí cíl č. 5 = otázky 6., 7., 8., 9. (6. Otázka částečně zpracována v tabulce)
- Dílčí cíl č. 6 = otázky 10., 11.
- Dílčí cíl č. 7 = otázka 12.
- Dílčí cíl č. 8 = otázky 13., 14.
- Dílčí cíl č. 9 = otázky 15., 6., 17.
- Dílčí cíl č. 10 = otázky 18., 19.
- Dílčí cíl č. 11 = otázky 20., 21.

4.1.3 Charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru

Hlavní výzkumný vzorek představují asistenti pedagoga na Základní škole Slovenská ve Zlíně a jsou to 4 ženy. První dvě ženy- asistentky jsou z prvního stupně a další dvě z druhého stupně. Jde o výběr vzorku metodou kompletního sběru, kdy bylo předem dáno, které případy budou zahrnuty do výzkumného souboru a šlo o všechny dostupné případy. Následující tabulka shrnuje obecné informace o dotazovaných:

Asistentka Pedagoga	Věk	Vzdělání	Stupeň na ZŠ	Délka praxe
AP1	27	Mgr. Učitelství	1.	3 měsíce
AP2	29	Mgr. Učitelství	1.	2 roky
AP3	30	Bc. Ekonomika	2.	4 měsíce
AP4	23	Mat. Soc. péče	2.	8 měsíců

Tab. č. 1 Informace o dotazovaných

4.1.3.1 Popis dotazovaných

- AP1 je žena ve věku 27 let, má titul Mgr. v učitelském oboru a působí na prvním stupni v první třídě. Ve stejném školním roce působila jako zastupující učitelka na druhém stupni téže základní školy (+ pátý ročník) a po návratu nemocných učitelek a učitelů přijala novou roli jako AP.

- AP2 je žena ve věku 29 let, která má vystudované magisterské studium v oboru učitelství Českého jazyka a dějepisu. Působila na prvním stupni 2 roky na ZŠ Slovenská ve Zlíně (předtím 3 roky jako AP na jiné škole) a na této ZŠ působila ve čtvrtém a pátém ročníku. Nyní pracuje na téže škole jako vychovatelka.
- AP3 je žena ve věku 30 let, která má nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské v oboru ekonomika, ale zpětně si ještě dodělávala školu v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Tento školní rok působila po dobu čtyř měsíců na druhém stupni v šesté třídě, kvůli těhotenství ale na začátku dubna odešla.
- AP4 je samotná autorka bakalářské práce, má 23 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je prozatím maturitní v oboru Sociální péče – pečovatelská činnost. Působí od září tohoto školního roku na druhém stupni v šesté třídě. Otázky k rozhovorům jí pokládala AP1. Celý rozhovor byl strukturou i průběhem vyhodnocování stejný jako u jiných AP.

Všechny dotazované souhlasily s nahráváním rozhovorů na telefon.

4.1.4 Výzkumné prostředí

Výzkum probíhal v prostředí školy ZS Slovenská ve Zlíně v odpoledních hodinách, kdy asistentky již měly volno. Většinou se rozhovor odehrával v kabinetě, kde mám spolu s dalšími pedagogy zázemí. Rozhovor jsem nahrávala na mobilní telefon Samsung Galaxy Ace s možností záznamu zvuku. Každá respondentka byla na nahrávání zvuku předem řádně upozorněna a souhlasila s rozhovorem.

4.1.5 Časový harmonogram

- Září 2013- říjen 2013 – studium odborné literatury
- Listopad 2013 – únor 2014 – zpracování teoretické části, příprava rozhovorů
- Březen 2014 – duben 2014 – zpracování praktické části a vyhodnocení výzkumu

Samotný rozhovor byl odhadován na 10-15 minut, což se i potvrdilo:

- Rozhovor s AP1: 9: 40 min.
- Rozhovor s AP2: 11:21 min.
- Rozhovor s AP3: 15: 54 min.
- Rozhovor s AP4: 11: 21 min.

4.2 Použitá metodika

Pro moji bakalářskou práci jsem jako nejvhodnější metodu zvolila strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Základní otázky jsem si připravila předem, rozhovory však měly přirozený průběh. Otázky jsem kladla v přesném pořadí, aby asistent odpověděl postupně na vše důležité.

Rozhovor by měl trvat průměrně 10 minut, ale bude záležet především na slovní zásobě a zkušenostech každé asistentky pedagoga.

4.2.1 Způsob vyhodnocování

Pro vyhodnocení rozhovorů jsem zvolila analýzu dat pomocí otevřeného kódování zakotvené teorie. Zakotvenou teorii definují Švaříček, Šedřová (2007, str. 84) jako: *...sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie*. Neoznačuje tedy určitou teorii, ale spíše strategii výzkumu a způsob analýzy dat.

První činností, kterou bylo potřeba udělat, bylo přepsání rozhovorů. Přepsané rozhovory jsou součástí přílohy PI.-PV. Dále jsem postupně začala pročitat jednotlivé rozhovory a zaměřila jsem se na důležité údaje. Poté, co jsem označila všechny důležité aspekty vztahující se ke zkoumanému jevu a vyloučila nesouvisející data, pojmenovala jsem tyto pasáže a vztáhla k abstraktnějším celkům - okruhům. Následně jsem tyto zjištěné údaje vzhledně seřadila pod sebe k určité otázce a sepsala výsledek ke každému dílčímu cíli výzkumu.

4.3 VYHODNOCENÍ

V následujících tabulkách si přehledně ukážeme, jak odpovídaly AP a jaké jsme z toho vyvodily výsledky.

4.3.1 I. okruh: OBECNÉ INFORMACE

Zde budeme interpretovat výsledky z otázek č. 1.,3.,4.,5.

KATEGORIE: DOSTATEČNOST VZDĚLÁNÍ		
AP	Citace	Kód
AP1	„Myslím, že není dostatečné.“	NEDOSTATEČNÉ
AP2	„...si myslím, že bylo dostačující.“	DOSTATEČNÉ
AP3	„Není dostatečné...“	NEDOSTATEČNÉ
AP4	„...je dostatečné jen díky speciálně pedagogické praxi...“	DOSTATEČNÉ

Tab. č. 2 Dostatečnost vzdělání Zdroj: vlastní

V této otázce jsme se zabývali hlavně myšlenkou, zdali AP považují své vzdělání jako dostatečné či nikoliv k této práci. Výsledky se zdají být průměrné. Jedna AP z prvního a jedna AP z druhého stupně považuje své vzdělání za dostatečné a stejný počet AP na stejných stupních základní školy taktéž. Otázka vzdělání AP je velmi důležitá, protože nám pomáhá nahlédnout do mysli asistentů s různým vzděláním a poukazuje zároveň na to, jak je jejich maximální dosažené vzdělání, zaměření či obor užitečné. AP1 také uvedla: „myslím, že mi někdy právě chybí nějaké to speciální vzdělání, jak bych tomu dítěti mohla pomoci v některých případech“ Zde je velmi hezky vyznačena odpověď na to, jaké přesně pedagogické vzdělání by bylo vhodné. Nemělo by být opomíjeno speciálně pedagogické vzdělání, neboť v něm získá student přehled o základních diagnózách a možnostech přístupu k dítěti s takovým postižením. AP3 uvedla: „loni jsem si dodělávala pedagogiku předškolního a mimoškolního věku a myslím si, že jako vzdělání pro AP nemusí být dostatečné, ale mělo by být alespoň to minimální pedagogické.“ Také zde AP cítí, že její maturitní vzdělání v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky nemusí být dostatečné.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Jaká pedagogika je z hlediska práce AP nejvhodnější?

KATEGORIE: VIZE O BUDOUCNOSTI PRÁCE ASISTENTKY		
AP	Citace	Kód
AP1	„...jak skončí tento rok, dál už ne.“	PÁR MĚSÍCŮ
AP2	„...po těch pěti letech jsem zjistila, že je to prostě takové stereotypní.“	PĚT LET
AP3	„...jeden školní rok, déle ne.“	JEDEN ROK
AP4	„... Třeba dva roky ještě.“	DVA ROKY

Tab. č. 3 Vize o budoucnosti práce asistentky Zdroj: vlastní

Zde byla položena jednoduchá otázka a to, jak dlouho by si AP takovou práci dokázali představit vykonávat. Zde vidíme velký časový rozsah – od pár měsíců po pět let.

Důvodů je zde několik, jak samy AP řekly: AP1 říká, že „*je to celkem těžká práce a doufám, že jak skončím tento rok, tak že tuto práci dál dělat nebudu. Nemám prostě na to.*“ Zde nám jasně řekla, že dál tuto práci vykonávat nemůže, protože je nad její síly. AP2 říká: „*No po těch pěti letech jsem zjistila, že je to prostě takové stereotypní.*“ Zde jasně uvedla, že po pěti letech, což je poměrně dlouhá doba potřebovala jako člověk změnu. Otázka je, zdali se tato změna nemohla uskutečnit spíše ve výměně dětí či třídy místo celé profese. AP3 svou vizi zdůvodnila následně: „*...je to dostatečně psychicky náročná práce, ač se to nemusí někomu zdát.*“ Je tedy jasné, že stejně jako AP1 je důvod odchodu psychická náročnost. AP4 uvádí čas neurčitě: „*ta práce není špatná, ale jen za těchto třeba finančních podmínek a s takovou perfektní spoluprací. Když by se jedna z těchto věcí zhoršila, tak bych asi měla tu motivaci v této práci vydržet menší. Třeba dva roky ještě.*“ Je zde jasné, že je situace závislá hlavně od momentálního stavu, což je v přítomném čase velká motivace.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Jak předejít odcházení AP z funkce díky pocitům neschopnosti a psychické náročnosti?

KATEGORIE: PRÁCE AP A JEJÍ NEJOBŤIŽNĚJŠÍ STRÁNKA		
AP	Citace	Kód
AP1	„Je těžké najít způsoby a metody, jak zacházet s žákem.“	NALÉZT ZPŮSOBY A METODY
AP2	„...zvolit ten okamžik, kdy je nápomoc tomu dítěti potřebná a kdy není.“	SPRÁVNÉ NAČASOVÁNÍ POMOCI
AP3	„Aby AP zvládl, co žák potřebuje.“	POTŘEBY ŽÁKA
AP4	„...naučit se pracovat s dítětem tak, aby ho to co nejvíce rozvíjelo a zároveň co nejméně omezovalo... Najít tu správnou míru mezi vztahem s učitelem, s dítětem, s jeho rodiči, s okolím, se žáky.“	PRÁCE S DÍTĚTEM A VZTAHY NA PRACOVIŠTI

Tab. č. 4 Práce a její nejobtížnější stránka Zdroj: vlastní


V otázce o nejobtížnější stránce této práce jsme se dozvěděli zásadní problematiky: nalezení správných postupů a metod, jak dítěti pomoci; správné načasování pomoci, kdy je nejvíce třeba; uspokojení potřeb žáka; správná práce s dítětem tak, aby vedla k co největší míře rozvoje a nalezení správné míry mezi vztahy na pracovišti. AP2 uvedla zajímavý podnět a to: „*Aby to prostě nebylo moc a za sebe, abych ho někam tlačila nebo takto. Asi to*

bylo vždycky takové, aby byl sám za sebe.“ Zde je cítit, jak těžké je nalezení správného okamžiku a míry pomoci. Často se totiž stává, že AP přebírá zodpovědnost za žákovy známky a tudíž často může cítit i vinu za neúspěch.

KATEGORIE: VNITŘNÍ NÁPLNĚNÍ Z PRÁCE		
AP	Citace	Kód
AP1	„Ne, nenaplnuje mě...“	NENAPLŇUJE
AP2	„Stoprocentně.“	NAPLŇUJE
AP3	„Musím přiznat, že ne.“	NENAPLŇUJE
AP4	„ Tak jak kdy, jak který den.“	PROMĚNLIVĚ

Tab. č. 5 Vnitřní naplnění z práce Zdroj: vlastní

Na otázku, zdali AP jejich práce naplňuje, vyšly výsledky spíše v horším smyslu. AP1 uvádí důvod následující: *„jelikož jak jsem řekla, jsem vystudovaná učitelka a radši bych teda dělala to.“* Uvádí zde jasně svoje preference. AP2 říká, že stoprocentně, *„protože i když třeba výsledky šly pomalejc, tak jako byly tam pokroky a když potom člověk vidí tu odezvu, že to jde, že se mu posunuje ten vývoj, tak stoprocentně.“* Což je logické, neboť tato AP viděla za sebou kus práce a její pozitivní odezvu, což ji dále motivovalo. AP3 tvrdí, *„... raději bych pracovala s menšími dětmi, se kterými bych mohla vykonávat nějaké činnosti. Třeba pro mě bylo zážitkem, když jsem mohla suplovat v té třídě a mohla jsem mít s děckama výtvarnou výchovu, kde se člověk mohl nějak realizovat.“* Se seberealizací to tato AP vystihla nejspíš přesně. Výsledky práce AP jsou vidět až za dlouhou dobu, kdežto učitelovy nápady a výtvary jsou viditelné okamžitě. AP4 uvádí důvod svého proměnlivého postoje: *„záleží na tom, co děláme, jak to tomu žákovi jde, jaká je atmosféra ve škole atd“.*

 Otázka pro další potencionální výzkum: Jak ocenit/docenit co nejvíce práci AP?

4.3.2 II. okruh: PRÁCE S DÍTĚTEM

Zde budeme interpretovat výsledky z otázek č. 6, 7, 8, 9.

KATEGORIE: ZNALOST DIAGNOZY ŽÁKA		
AP	Citace	Kód
AP1	„měl diagnózu ADHD...“	ZNÁ
AP2	„... Diagnózu jsem znala.“	ZNÁ

AP3	„zatím diagnózu přesně neznám.“	NEZNÁ
AP4	„...má Aspergerův syndrom.“	ZNÁ

Tab. Č. 6 Znalost diagnózy žáka Zdroj: vlastní

Na otázku znalosti diagnózy žáka či žáků, kterým AP pomáhaly, vyšly odpovědi jasné. 3/4 asistentek znaly diagnózu dítěte, což je důležité také kvůli správnému pedagogickému přístupu. Podle dnešních zákonů se diagnóza uvádět nemusí. Je nutné ale uvést způsoby a metody práce, jak s takovým dítětem zacházet Zbylá 1 asistentka uvedla důvod neznalosti diagnózy následující: *„diagnóza zatím nebyla úplně přesně stanovena, čeká ještě na vyšetření.“* Nezná ji tedy proto, že je v první třídě a problémy se s chlapečkem projeví v tomto školním roce.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Je nutné znát diagnózu dítěte pro doporučení AP do třídy?

KATEGORIE: PRÁCE SE ŽÁKEM PŘI VYUČOVÁNÍ A O PŘESTÁVKÁCH		
AP	Citace	Kód
AP1	„...neposlouchá mě, takže je to celkem vyčerpávající.“	VYČERPÁVAJÍCÍ
AP2	„... podle toho, jaký byl den.“	PROMĚNLIVÁ
AP3	„Ze začátku jednoduchá, mnohdy náročná.“	PROMĚNLIVÁ
AP4	„Nepracuje se mi špatně, pracuje se mi celkem v klidu. Už máme mezi sebou nějaký systém.“	KLIDNÁ, SYSTEMATICKÁ

Tab. č. 7 Práce se žákem při vyučování a o přestávkách Zdroj: vlastní

V otázce č. 7. jsme se ptali na způsob práce s dítětem v průběhu vyučování i o přestávkách. AP ji hodnotily jako: vyčerpávající; proměnlivá; proměnlivá; klidná a systematická. AP1 uvedla důvod: *„má takové zvláštní způsoby chování ke mně, pořád do mě něco dobízí (česky: něco po mě chce) a i v hodině a já mu říkám, aby to nedělal, že třeba mě hladí nebo mě šimrá., Když mu řeknu, aby to nedělal, tak mě prostě neposlouchá.“* Zde je vidět, jak nekomfortní práce je to pro tuto AP. Chlapec ji neustále narušuje její osobní prostor. AP2 proměnlivost práce odůvodňuje tím, že *„ne každý den je to dítě nastaveno na stoprocentní výkon, takže podle toho bych asi rozdělila ty dny a potom taky třeba do třetí vyučovací hodiny, kdy ještě byl poměrně takový čerstvý a potom už začala t pozornost upadávat...“* Zde je vidět, že AP respektovala individualitu dítěte ve smyslu jeho nálady, momentálního stavu apod., což mohlo být taky velkým faktorem pro vnitřní naplnění z této práce. AP3 odůvodňuje svou odpověď: *„...tím, že jsem neměla*

předchozí jinou zkušenost s takovým dítětem, tak to bylo mnohdy náročné...“ Díky její nezkušenosti jí přišla tato práce namáhavá a náročná, což by se snad postupem času zlepšilo. AP4 se jako jediná vyjádřila i k přestávkám a to následovně: „...o přestávkách jsem s ním bývala dříve více, teď už se snažím sedět v kabinetě, aby se snažil zapojovat se co nejvíce na svoji pěst mezi žáky. Abych mu nevytvářela jakousi bariéru a zprostředkovatele mezi těmi dětmi. Musí se naučit trošku sám těm dětem nabízet to, co má vlastně v možnostech.“ Zde uvádí promyšlenost v integraci dítěte, jestli je její počínání ale správné ukáže až čas.

KATEGORIE: PŘÍPRAVA NA VÝUKU		
AP	Citace	Kód
AP1	„Není nutné se nějak speciálně připravovat.“	BEZ PŘÍPRAVY
AP2	„Po škole jsme odcházeli domů a měli jsme domácí přípravu.“	DOUČOVÁNÍ
AP3	„Nepřipravovala jsem se nijak zvlášť.“	BEZ PŘÍPRAVY
AP4	„...celkem intenzivně...chystám materiály do různých předmětů a nahrávám je na diktafon.“	PŘÍPRAVA MATERIÁLŮ

Tab. č. 8 Příprava na výuku Zdroj: vlastní

Zde jsme se dozvěděli, že AP1 a AP3 se na výuku nepřipravují. AP1 odůvodňuje svůj názor následovně: *„jelikož je to první třída, tak není nutné se tam nějak speciálně připravovat.“* Podle mého názoru je příprava i do první třídy možná, ale záleží ovšem na spolupráci s třídní paní učitelkou. Je možné, že hodiny má nachystané dopředu a už žádnou pomoc nepotřebuje. AP3 říká: *„já jsem si vždycky jenom ověřila, jestli domácí úkol splnil, podívali jsem se třeba na předchozí učivo zeptala jsem se, jestli se třeba učil na písemku“.* I když tvrdí, že se nepřipravovala na hodiny nijak zvlášť, nějaké drobné úkony přece jen dělala. Tím projevila zájem o žáky, což pomáhalo jejich vzájemnému vztahu. AP2 a AP4 svou přípravu na výuku kategorizovaly následovně do domácího doučování a chystání materiálů na další výuku. Zajímavá je práce AP2, která vysvětluje domácí doučování následovně: *„po škole jsme odcházeli domů a měli jsme tu domácí přípravu, takže tam vlastně byla nějaká ta příprava do těch a hodin a spíš jsme se domlouvali, jakou formou se bude ten chlapec tu látku učit, a podle toho jsme potom ve škole postupovali.“* Zde je vidět zajímavá spolupráce mezi školou a rodinou. Vliv tohoto propojení na dítě je zatím neprozkoumán.

- **Otázka pro další potencionální výzkum:** Jak dítě ovlivňuje doučování po škole s AP v domácím prostředí a navázání tak na stejnou formu učiva?

KATEGORIE: KONFLIKT S INTEGROVANÝM DÍTĚTEM		
AP	Citace	Kód
AP1	„Nechce poslouchat, ošahává mě a fouká na mě.“	NEKÁŽEŇ
AP2	„...jak jsem v předchozí otázce mluvila o těch formách, kdy on si myslel, že to zvládne nějakým jiným způsobem, ale já jsem věděla, že je to třeba naprosto nedostačující, žádný efekt z toho není, nic si nepamatuje zpětně, kdy jsme to zkoušeli, tak jsme prostě prosazovala tu formu, která se mi zdála být efektivnější.“	NESOUHLAS OHLEDNĚ FORMY UČENÍ UČIVA
AP3	„Začal jednu spolužačku kopat...“	AGRESE
AP4	„...cítil, že byl odmítaný nějakým spolužákem, že ho odstrčil, tak to nesl špatně“.	SPOR SE SPOLUŽÁKY

Tab. č. 9 Konflikt s integrovaným dítětem Zdroj: vlastní

Co se týče konfliktů s dítětem, tak každá AP nějaký zažila, ať už ona sama se žákem či jiný nějaký mezi integrovaným žákem a ostatními žáky. AP1 popisuje to, jak tento konflikt řešila: „*Akorát co na něj zabírá je, že to řeknu mamince.*“ Zde teda jako jediné pomohla výhružka. AP2 tvrdí, že jediná možnost vyřešení konfliktu mezi ní a dítětem bylo si jej vysvětlit: „*jako než jsme si vysvětlili, proč to musí být takhle, tak tam nějaké nedorozumění asi bylo.*“ AP3 dlouho popisovala konflikt mezi žákem a spolužačkami: „*myslela jsem si, že to zvládnou pořešit sama a zavolala jsem si žáka s sebou do kabinetu, protože jsem to před třídou nechtěla řešit a ani mi nějak neodpovídal, když jsem se ho ptala před třídou. V kabinetu zapíral a já jsem mu řekla, že pravda stejně vlastně vyjde najevo, tak jestli opravdu tu spolužačku kopl, tak ať mi to řekne. Přiznal se, jenže pak vyplavalo, že ty spolužačky ho bouchly dveřma do hlavy, ale bylo to vlastně vyústění toho, že je provokoval tím, že jim ty dveře neustále zavíral. Nakonec mi s problémem pomohla třídní učitelka, která je zároveň i výchovnou poradkyní na této škole.*“ Zde vidíme správnou spolupráci mezi AP a třídní učitelkou jakožto zároveň i výchovnou poradkyní. Jakmile je AP součástí týmu, o kterém jsme psali v teoretické části, je velká pravděpodobnost úspěchu. AP4 popisovala problém s odmítáním žáka následovně: „*Je více citlivý, takže potom se řeší to, aby mu to neublížilo třeba více než by bylo prostě normální u ostatních žáků... potom jsme si sedli s paní učitelkou třídní a ona mu to potom*

vysvětlila.“ Zde je opět vidět spolupráce s třídní učitelkou a AP, kdy si dítě ve vhodné době předali. Dále pak se AP zmiňuje o tom, že se „*ty děti učí jak s Mišou jednat, aby ho co nejméně ranily.*“ Což je velmi pozitivní vzhledem k tomu, že to jsou děti v šesté třídě.

4.3.3 III. okruh: VZTAH AP S PEDAGOGEM/PEDAGOGY

V tomto okruhu se budeme zabývat otázkami 10, 11, 12.

KATEGORIE: VZTAH AP S TŘÍDNÍM UČITELEM A DALŠÍMI PEDAGOGY		
AP	Citace	Kód
AP1	„... vycházím s ní (p. učitelkou) od začátku.“	DOBŘÝ
AP2	„Vztahy tam byly víceméně dobré.“	DOBŘÝ
AP3	„... spolupráce s třídní učitelkou byla vynikající, výborná.“	DOBŘÝ
AP4	„nějaké konflikty tam byli, ale teď už je to naprosto klidné a v pořádku.“	POSTUPNĚ ZLEPŠUJÍCÍ SE

Tab. č. 10 Vztah AP s třídním učitelem a dalšími pedagogy Zdroj: vlastní

V otázce č. 10 jsme se zabývali vztahy mezi AP a třídními učiteli, popř. jinými pedagogy. $\frac{3}{4}$ tvrdí, že mají vztah dobrý, vynikající či výborný, což jsme kategorizovali jako stav „dobrý“. Jedna AP uvedla vývoj vztahu takový, že se postupně zlepšoval. Vývoj vztahů popisuje následovně: „*Sama jsem udělala pár chyb, že jsem byla možná příliš akční, kdo ví... Taky učitelé dělali spoustu chyb, protože my jsme se opravdu ořukávali nějakého půl roku, než jsme přišli na to, že vlastně neškodíme nikdo nikomu v případě, že se všichni v pořádku domluvíme a stanovíme si nějaké pravidla.*“ AP4 popisuje své chyby, které podle ní vznikly z nezkušenosti. Jako hlavní důvod vyřešení sporů uvedla komunikaci a stanovení pravidel.

KATEGORIE: KONFLIKT S PEDAGOGY		
AP	Citace	Kód
AP1	„... neřešila jsem zatím žádný konflikt.“	NEEXISTOVAL
AP2	„Ne.“	NEEXISTOVAL
AP3	„Žádný konflikt tam nebyl.“	NEEXISTOVAL
AP4	„Byl tam konflikt, kdy jsme měli ještě nevymezené kompetence mezi učiteli a AP.“	EXISTOVAL

Tab. č. 11 Konflikty s pedagogy Zdroj: vlastní

¾ AP neřešily žádný konflikt, což je velmi pozitivní. Jen AP4 řešila konflikt, který zapříčiňovaly nevytvořené kompetence mezi učiteli, což jak jsme se dozvěděli v teoretické části, je celkem běžný jev. AP popisuje konflikt následovně: „Byl tam konflikt, když jsem právě udělala chybu, že jsem v nějakém předmětu dětem řekla nějakou informaci k jejich látce, která vlastně...jak kdybychom na chvíličku přejala výklad z toho učiva, takže jsem asi přesáhla nějakou hranici toho učitele...“ AP sama popsala, že cítila, jakoby přesáhla určité hranice pedagoga. Jak situaci řešili, popsala takto: „To jsme si potom vyříkali a od té doby se to nestalo.“ Zde se situace opět vyřešila komunikací a vymezením kompetencí.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Může nebo nesmí AP doplnit výklad výuky? Popřípadě v jaké míře? Může to být něčemu/někomu prospěšné či nikoliv?

KATEGORIE: VNÍMÁNÍ AP UČITELEM		
AP	Citace	Kód
AP1	„... AP je vnímán jako někdo, kdo učitele sleduje, kdo je trošku na přítěž a možná ho vnímají trošku podřadně. Někteří“	PODŘADNÉ
AP2	„...myslím, že to bylo takové jako nevšední, když měl učitel k sobě asistenta, ale postupem času to všichni přijali, že to není věc, která by nějak vybočovala z normálu.“	POSTUPNĚ AKCEPTOVÁN
AP3	„Myslím, že už si na to zvykli.“	TOLERANCE
AP4	„...těžko říct, protože jak kteří.“	INDIVIDUÁLNÍ

Tab. č. 12 Vnímání AP učitelem Zdroj: vlastní

Otázka č. 12 vypovídala o tom, co jak vnímají učitelé AP – tedy jak si AP myslí, že jsou vnímány. Když se podíváme na výsledky, nenajdeme mezi nimi slovo jako přijetí, kladné atd. Jako nejnižší postavená se ve skupině pedagogů cítila AP1, která nazvala svůj stav podřadným. Říká: „myslím si, že AP je vnímán ze strany učitelů jako někdo, kdo je tam sleduje při jejich práci, někdo, kdo je jim tam možná trošku na přítěž a možná ho vnímají trošku tak podřadně, bych řekla. Někteří.“ Je otázkou, zda-li je tento stav je odrazem vnitřního sebehodnocení asistentky nebo má opravdu takový pocit ze strany učitelů. Každopádně tato odpověď je velmi častá u výzkumných otázek či v rozhovorech (např. <http://inkluzivni-vzdelavani/clanek-496/asistent-pedagoga-neni-osobni-asistent>). AP4 popisuje individuálnost následovně: „Jde vidět velký rozdíl mezi tím, se kterým učitelem spolupracuji a se kterými jenom na suplování, takže se tam moc neznáme,

dále pak pokračuje: „...učitelé mě vnímali ze začátku jako někoho nadbytečného, jako někoho, koho tam nepotřebují, že by to zvládli i beze mě – dokonce mi to i řekli-, ale teď si myslím, že jsou celkem rádi, že mě tam mají, protože zjistili, že ledacos mi můžou předat, pokud se teda nebojí nebo pokud tomu věří a že jim to pomáhá. Tak je to lepší.“ Tyto pocity jsou velmi podobné těm, které popisuje AP1. AP2 i AP3 ve směr tvrdí, že byla akceptována časem, kdy si učitelé zvykli.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Jakým způsobem změnit vnímání AP učitelem?

4.3.4 IV. okruh: VZTAH AP S OSTATNÍMI DĚTMI VE TŘÍDĚ

V tomto okruhu se budeme zabývat otázkami 13, 14.

KATEGORIE: VZTAH AP K OSTATNÍM DĚTEM VE TŘÍDĚ		
AP	Citace	Kód
AP1	„Mám k dětem velice kladný, dobrý vztah.“	KLADNÝ
AP2	„...ve skrze dobrý, nebylo to na úrovni kamarádství, bylo to spíš na úrovni pozice dospělého člověka...“	DOBŘÝ
AP3	„Měla jsem skvělý vztah. Oblíbila jsem si je.“	KLADNÝ
AP4	„... dá se říct takový partnerský.“	PARTNERSKÝ

Tab. č. 13 Vztah AP k ostatním dětem ve třídě Zdroj: vlastní

Otázka č. 13 vypovídala o vztahu AP k žákům ve třídě. Ve všech případech se dá mluvit o pozitivním vztahu AP k dětem ve třídě. AP1 jej dále popisuje jako: „jsou velice roztomilý a jsem ráda, že o přestávkách se můžu bavit i s nějakými normálními dětmi.“ Zde je znát, že je AP ráda za kontakt i se zdravými dětmi. AP2 odůvodňuje svůj postoj následovně: „...protože jsem v těch hodinách taky někdy suplovala, když nebyla paní učitelka přítomná, ale myslím si, že to nešlo do žádných kladných ani záporných hodnot.“ Zkrátka se snažila mít s dětmi velmi vyrovnaný vztah. AP3 tvrdí: „Já jsem si ty děcka oblíbila, někdy musím říct, že aji jsem je měla radši, než toho svěřeného žáka, protože s něma se dalo třeba o přestávkách bavit o čemkoliv... Dokázala jsem se na ně spolehnout, že když jim člověk něco sdělil, že je potřeba, aby si přinesli na další hodinu nebo aby počkali, než přijde vyučující, tak opravdu ostatní spolužáci byli perfektní.“ AP měla k dětem velmi vřelý vztah a je zajímavé sledovat fakt – podobný jako u AP1- že tvrdí, že za ostatní děti ve třídě byla velmi ráda, protože měla pocit, že se dá s dětmi lépe bavit.

AP4říká: „*mám k těm dětem vztah takový jako k těm integrovaným žákům. Tím, že s nimi trávím skoro třicet hodin týdně, tak je znám opravdu dobře. Vím, jak který žák pracuje v hodině, kde je lepší, co mu jde víc, co mu jde méně. Já si myslím, že nám to velmi pomáhá tady ty interní vztahy s těmi dětmi, protože se mi třeba i s něčím svěří.*“ Je dobré připomenout si, že AP tráví s dětmi opravdu velké množství hodin týdně. Proto sleduje jejich vývoj i prospěch v mnoha rovinách v předmětech.

- **Otázka pro další potencionální výzkum:** Jak využít dobrých vztahů žáků ve třídě s AP v prevenci sociálně patologických jevů? Jak využít možnosti dlouhodobého pozorování třídy?

KATEGORIE: VZTAH DĚTÍ K AP		
AP	Citace	Kód
AP1	„Taky si myslím, že mají dobrý vztah.“	KLADNÝ
AP2	„Určitě to brali jako druhého dospělého v té třídě.“	AUTORITATIVNÍ
AP3	„Brali mě jako kamarádku, byly přídrzlejší. Jinak v pořádku.“	KAMARÁDSKÝ
AP4	„...myslím si, že mají ke mně lehce...spíše jenom lehce autoritativní, spíše partnerský vztah a někdy i kamarádský.“	PROMĚNLIVÝ

Tab. č. 14 Vztah dětí k AP Zdroj: vlastní

V otázce č. 14 se pokusily odpovědět na otázku, jak si myslí, že je vnímají děti ve třídě. Odpovědi byly vesměs kladné. AP1 vnímala vztah na stejné úrovni jako má ona k dětem. AP2 popsala svůj status „druhého dospělého ve třídě“: „*protože jsem v těch hodinách taky někdy suplovala, když nebyla paní učitelka přítomná.*“ Díky doučování získala tato AP jakési významnější postavení. Už to nebyla kamarádka, ale další dospělý. Lze předpokládat, že tímto měla i větší autoritu než ostatní AP. AP3 si ztěžovala na občasně drzé chování: „*...oni mě brali ne jako AP, ale spíš jako kamarádku, takže si mnohdy troufali, třeba upozornili na to, že jsem přišla o chvíli později do třídy.*“ Takové chování žáků je více než nevhodné a podle mého názoru by měl okamžitě AP podpořit vyučující, který by měl situaci řádně vysvětlit. AP4 odůvodňuje opět proměnlivý názor: „*Podle mě se to mění na situaci, na předmětu, který zrovna je.*“

4.3.5 V. okruh: SPOLUPRÁCE AP A RODIČŮ INTEGROVANÉHO DÍTĚTE

V tomto okruhu se budeme zabývat otázkami 15, 16, 17.

KATEGORIE: SPOLUPRÁCE AP A RODIČŮ INTEGR. DÍTĚTE V ČASOVÉM SPEKTRU		
AP	Citace	Kód
AP1	„Zatím jsme měli jen jedno sezení. Snaží se spolupracovat se mnou i se školou.“	VZÁJEMNÁ
AP2	„...tam se spolupráce diametrálně změnila, protože v podstatě když Míša chodil do první třídy, tak tam nebyla ta domácí příprava s ním, takže v podstatě to co jsme si řekli po vyučování s maminkou, tak jsme si ho takto předávali a říkali, co bylo potřeba se naučit, a potom, když už jsem s ním dělala ty dva roky i tu domácí přípravu, už jsem sama věděla, to, co jsme ve škole probírali a jak bych to měla já s ním doma dělat...ten rozhovor už nebyl tak intenzivní“.	PROMĚNLIVÁ
AP3	„Já jsem se s rodiči nesetkala, jednou jsem viděla maminku. Od třídní učitelky vím, že rodiče byli spokojení.“	SPROSTŘEDKOVANÁ
AP4	„...jsem se snažila s rodiči seznámit hned na druhých třídních schůzkách... Co se týče rodičů toho dítěte s AS, tak tam je vztah hodně kamarádský.“	DOBŘÁ

Tab č. 15 Spolupráce AP a rodičů integr. dítěte v časovém spektru Zdroj: vlastní

Co se týče spolupráce AP a rodičů integr. dítěte, je velmi důležitá, protože od ní se úměrně vyvíjí prospěch žáka. AP1 uvedla, že se s rodiči viděla pouze jednou, ale že se snaží spolupracovat. AP2 popisovala spolupráci jako dvě různá období: a) kdy byla pouze AP a dítě si předávali a b) kdy už byla jako AP u dítěte doma po vyučování, kde jej připravovala na další den. Zmínila hlavně vývoj komunikace, který se díky její samostatné přípravě s rodiči zmenšil. AP3 se setkala pouze s maminkou a to na krátkou chvíli. Informace o spokojenosti rodičů měla prostředkované, což hodnotím jako negativní jev. AP4 se snažila s rodiči seznámit na třídních schůzkách a vztah rodičů integrovaného dítěte a jí poslala jako kamarádský. Dále dodává: „V některých chvílích se to úplně nehodí a v některých chvílích je to lepší, jak kdy. Má to svoje nevýhody i výhody.“ Dále otázku nerozváděla.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Je vhodné, aby AP doučoval dítě po vyučování? Jak co nejvíce vytvořit spolupráci mezi AP-učitelem-rodinou tak, aby informace nebyly zprostředkované?

KATEGORIE: VZTAH AP S RODIČI INTEGROVANÉHO DÍTĚTE		
AP	Citace	Kód
AP1	„Nekomunikujeme spolu, takže je to neutrální vztah.“	NEUTRÁLNÍ
AP2	„...dokázali jsme najít společný postup, takže si myslím, že dobře.“	DOBŘÝ
AP3	„Neviděli jsme se, ale nebyly tam žádné konflikty.“	NEKONFLIKTNÍ
AP4	„...myslím, že spolu vycházíme dobře.“	DOBŘÝ

Tab. č. 16 Vztah AP s rodiči integrovaného dítěte Zdroj: vlastní

Otázka č. 16 vypovídala o vztahu AP a rodiči. Rozsah kvality jejich vztahu jsem vyhodnotila jako neutrální, nekonfliktní a dvakrát dobrý. AP1 tvrdí, že spolu nekomunikují. AP1 tvrdí, že: „je to takový neutrální vztah. Předáme si informace, ale nějak, že by jsme něco řešili, to ne.“ AP2 říká: „v různých ohledech jsme měli i jiné, rozdílné názory, ale ve velké většině jsme se vždycky nakonec shodli a dokázali jsme najít společný postup, takže si myslím, že dobře.“ Zde je vidět, že i přes různé názory dokázali AP a rodiče najít způsob, jak postupovat a to je ve vzdělávání dítěte nejdůležitější. AP3 popisuje vztah následovně: „Neviděli jsme se, tak si myslím, že tam nebyly žádné konflikty, věděli jsme o sobě, já jsem věděla třeba, kde pracují nebo jací jsou, oni taky věděli od třídní učitelky, jaké mám vzdělání nebo jak pracuji s Honzou. Věděli jsme o sobě.“ To znamená, že všechny informace měl o sobě opět zprostředkovaně. AP4 si myslí: „spolu vycházíme dobře, občas taky narazíme na nějaký problém, ale snažíme se to řešit vždy tak, aby to dítě z toho ve výsledku vždycky vyšlo nejlépe, protože to je vlastně největší cíl tady této integrace“.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Jaká je nejvhodnější forma předávání informací ze školy rodičům (ústní, písemná...)?

KATEGORIE: KONFLIKT AP S RODIČI INTEGROVANÉHO DÍTĚTE		
AP	Citace	Kód
AP1	„Ne, konflikt nikdy neproběhl.“	NEEXISTUJE

AP2	„Ne, nikdy.“	NEEXISTUJE
AP3	„Ne, neřešila.“	NEEXISTUJE
AP4	„Řešila jsme jenom třeba styl úpravy domácích úkolů...“	EXISTUJE

Tab. č. 17 Konflikt AP s rodiči integrovaného dítěte Zdroj: vlastní

$\frac{3}{4}$ AP neměly nikdy žádný konflikt s rodiči, což je pozitivní zjištění. Akorát poslední AP uvádí, že byl jakýsi konflikt při tvorbě domácích úkolů, dodává: „...se mamince nelíbilo, že jsem zakroužkovala chyby, které pak žák opravil. Že ona to chtěla mít jakože bez chyby, tak jsme je potom museli vymazat a napsat, aby to měl jako v pořádku.“ Zde vidíme, kdy se dobrovolná činnost v oblasti domácího vyučování nemusí AP vyplatit. Problém by ovšem nastal, kdyby AP s rozhodnutím rodičů nesouhlasil. To by potom bylo těžké posoudit, jestli tento systém dítěti spíše neškodí a kdo má vlastně pravdu, protože i rodiče se mohou mýlit, avšak těm to AP pravděpodobně nevysvětlí.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Jaký vliv má na kvalitu práce AP jeho vztah a spolupráce s rodiči integ. dítěte? Jak v konfliktech s rodiči postupovat?

4.3.6 VI. okruh: SPOLUPRÁCE S SPC CENTREM

V tomto okruhu se budeme zabývat otázkami 18, 19.

KATEGORIE: SPOLUPRÁCE AP S SPC		
AP	Citace	Kód
AP1	„Očekáváme návštěvu SPC ve škole.“	NAPLÁNOVANÁ
AP2	„Chodili jsme na přednášky, na různé semináře, kde nám kromě těch teoretických věcí sdělovali i nějaké praktické.“	ŠKOLENÍ
AP3	„Já jsem s SPC nespolupracovala.“	NEEXISTUJE
AP4	„...když byly konflikty na začátku, tak došlo se podívat na výuku v hodině, protože jsme řešili věci ohledně nahlašování písemek.“	NÁSLECHY

Tab. č. 18 Spolupráce AP s SPC Zdroj: vlastní

V otázce č. 18 jsme se zabývali spoluprací mezi AP a speciálně pedagogickým centrem. Zde je rozsah spolupráce celkem široký. Od neexistující, naplánované, po náslechy v hodinách a školení, kde AP předávali informace důležité pro tuto profesi. AP3 opět potvrdila zprostředkovanost informací následovně: „...já jsem vlastně dá se říct spolupracovala s třídní učitelkou, která spolupracovala s SPC.“ AP4 říká: „Celkem se

zajímá, protože žák tam dochází celkem často do SPC třeba na různé kurzy a tak, takže se znají dobře a tím pádem se ke mně donese taky spoustu informací. Ta spolupráce není teda moc častá, ale normální.“ Je tudíž dobré, že SPC zná žáka i z předchozí doby, takže mohou pracovníce tohoto centra doporučit postupy konkrétně nejvhodnější pro toto dítě.

KATEGORIE: POMOC SPC V PRÁCI AP		
AP	Citace	Kód
AP1	„Díky tomu, že ještě nebyla stanovena diagnóza, nemáme ještě doporučení na to, jak se k žákovi konkrétně chovat.“	NEEXISTUJE
AP2	„ Když paní z SPC přišla do školy a viděla formu výuky, tak to svým způsobem korigovala, říkala, co bychom měli jako upravit, pozměnit...“	KORIGOVÁNÍ FORMY VÝUKY
AP3	„Paní učitelka třídní s ním spolupracuje, takže dostávám od ní hodně rad a tipů, jak s ním pracovat.“	SPROSTŘEDKOVANÁ
AP4	„...paní z SPCčka se snažila nalézt různé metody, jak má asistent a učitel spolu spolupracovat...“	KORIGOVÁNÍ SPOLUPRÁCI MEZI AP A UČITELEM

Tab. č. 19 Pomoc SPC v práci AP Zdroj: vlastní

Otázka č. 19 nám říká, jestli SPC nějakým způsobem pomáhalo v práci AP. AP1 ještě kvůli nestanovené diagnóze zatím žádné doporučení – tedy radu od SPC- nedostala. AP2 poukazuje na korigování formy výuky. Dodává: *„říkala, co bychom měli upravit, pozměnit, tak asi to byl takový ten jiný pohled zvenčí, kdy si člověk myslí, že to všechno dělá dobře, ale když zase se na to podívá někdo jiný a řekne, že by se to mělo ještě nějak jinak posunout a změnit, tak na základě toho jsme to potom zkoušeli.“* Tato AP poukazuje na to, že je dobré nechat si poradit od odborníků, kteří se snaží pohledem zvenčí nastínit, jak by měl vývoj dítěte vypadat a kterým směrem by se měl ubírat. Takový pohled může být pro pedagogy velmi přínosný. AP3 opět uvedla zprostředkovanou spolupráci – tedy přes třídní učitelku. AP4 popisuje pomoc od SPC v situaci, kdy učitelé a AP nevěděli, jak mají mezi sebou spolupracovat: *„Snažila se najít tu střední cestu, jak navázat ten správný vztah mezi námi.“*

4.3.7 VII. okruh: POSTAVENÍ AP VE TŘÍDĚ

V tomto okruhu se budeme zabývat otázkami 20, 21.

KATEGORIE: POCITY AP PŘI VYUČOVÁNÍ VE TŘÍDĚ		
AP	Cítace	Kód
AP1	„...paní učitelka je moc hodná a necítím se tam nijak špatně.“	DOBŘÉ
AP2	„...takovým běžným způsobem.“	DOBŘÉ
AP3	„...úplně standardně.“	DOBŘÉ
AP4	„...občas taková jako na nižší úrovni i díky tomu, že sedím na straně těch žáků.“	OBČAS PODŘADNÉ

Tab. č. 20 Pocity AP při vyučování ve třídě Zdroj: vlastní

Otázka č. 20 nám měla popsat, jak se cítí AP ve třídě, když učitel vyučuje třídu. To, jak se v hodině cítí, bude pro něj zásadní v rozhodování, jestli v této práci bude pokračovat nebo ne. Tři ze čtyř AP se cítí v hodně dobře, běžně, standardně. Tyto pocity jsme vyhodnotily kódem „dobré“. AP2 odůvodňuje svou výpověď: „...protože já jsme se tam soustředila na to, abych tam nebyla pro ten kolektiv žádným rušivým elementem, ale aby ta práce hlavně s tím integrovaným probíhala bez nějakých problémů, aby to narušovalo tu výuku nebo vnímání těch ostatních dětí...“ Jde vidět, že tato AP ví jasně, co je její rolí v hodině a díky tomu má vyrovnané pocity ohledně svého postavení ve třídě. AP3 dodává zajímavé informace: „Někdy mě ta hodina dokázala tak zaujmout, že jsem si aj začala zapisovat, to co pedagog vykládal nebo jsem si aj počítala příklady, zopakovala jsem si učivo, bylo to prostě zajímavé.“ Je dobře, že je zmíněno, že práce může být pro AP také záživná ve smyslu získání nových znalostí. Přece jen jsme již všichni mohli pozapomenout některé základní vzorečky či informace, které dneska dokážeme ocenit jako zajímavé či doplňující naše znalosti. AP4 vysvětluje své tvrzení následovně a dodává: „...záleží, ve kterém předmětu, protože v některém mám té práce méně, v některém více...Někdy, když cítím, že k tomu tématu mám co říct, tak mě to třeba trošku trápí, že jim třeba nesmím taky nic předat, ale to já chápu, protože to vzdělání tam zatím ještě není...“ Jak jsme také uvedli v teoretické části, AP by neměl hodinu nijak narušovat a měl by se snažit o co nejhladší průběh výchovy. Je tedy otázkou kompetencí a spolupráce učitelů, zdali nechá AP něco říct, či zda se jej na něco třeba i zeptá. Každopádně, AP by neměl převzít úlohu učitele vysvětlující učivo, ale myslím, že by nemělo být hříchem jeho doplnění učiva

nějakou zajímavostí. Ovšem to už musí být spolupráce mezi AP a učitelem jasně vyznačená a sehraná.

KATEGORIE: VNÍMÁNÍ AP DĚTMI PŘI VYUČOVÁNÍ		
AP	Citace	Kód
AP1	„...tyto malé děti jsou celkem zapojené do výuky, takže pořád něco dělají, pořád mluví s paní učitelkou. Já sedím vzadu, takže myslím, že mě ani nějak nevnímají, že tam jsem.“	NERUŠENÉ
AP2	„...taky to pro ně bylo něco nového, že je druhý dospělý ve třídě, ale postupně si myslím, že to brali jako běžnou věc a soustředovali se na tu výuku a na to vysvětlování učiva, že to už potom pomine, že je tam někdo navíc, že už to ani neřeší.“	NERUŠENÉ
AP3	„...v nějakých předmětech, kde si myslím, že ten pedagog měl větší autoritu, tak tam žáci ani mě nevnímali, vnímali opravdu jen toho pana učitele, ale kde měl pedagog menší autoritu, kde ty děcka zlobily, tak jsem na ně z přední lavice pohukovala, ať jsou potichu nebo ať pracují. Tak tam mě vnímaly, jakože spíš, že já jsem ten pedagog než ten učitel.“	PROMĚNLIVÉ
AP4	„...myslím si, že mě vnímají během výuky jako možnou oporu, že se mě můžou na něco zeptat...si myslím, že mě vnímají jako pozitivní stránku nějaké další osoby, která jim může poradit nebo je může navést. Myslím si, že je neruším, ale že mě taky dokáží oni sami využít pro to, aby se jim dařilo lépe třeba v nějaké hodině.“	POZITIVNĚ

Tab. č. 21 Pocity AP při vyučování ve třídě Zdroj: vlastní

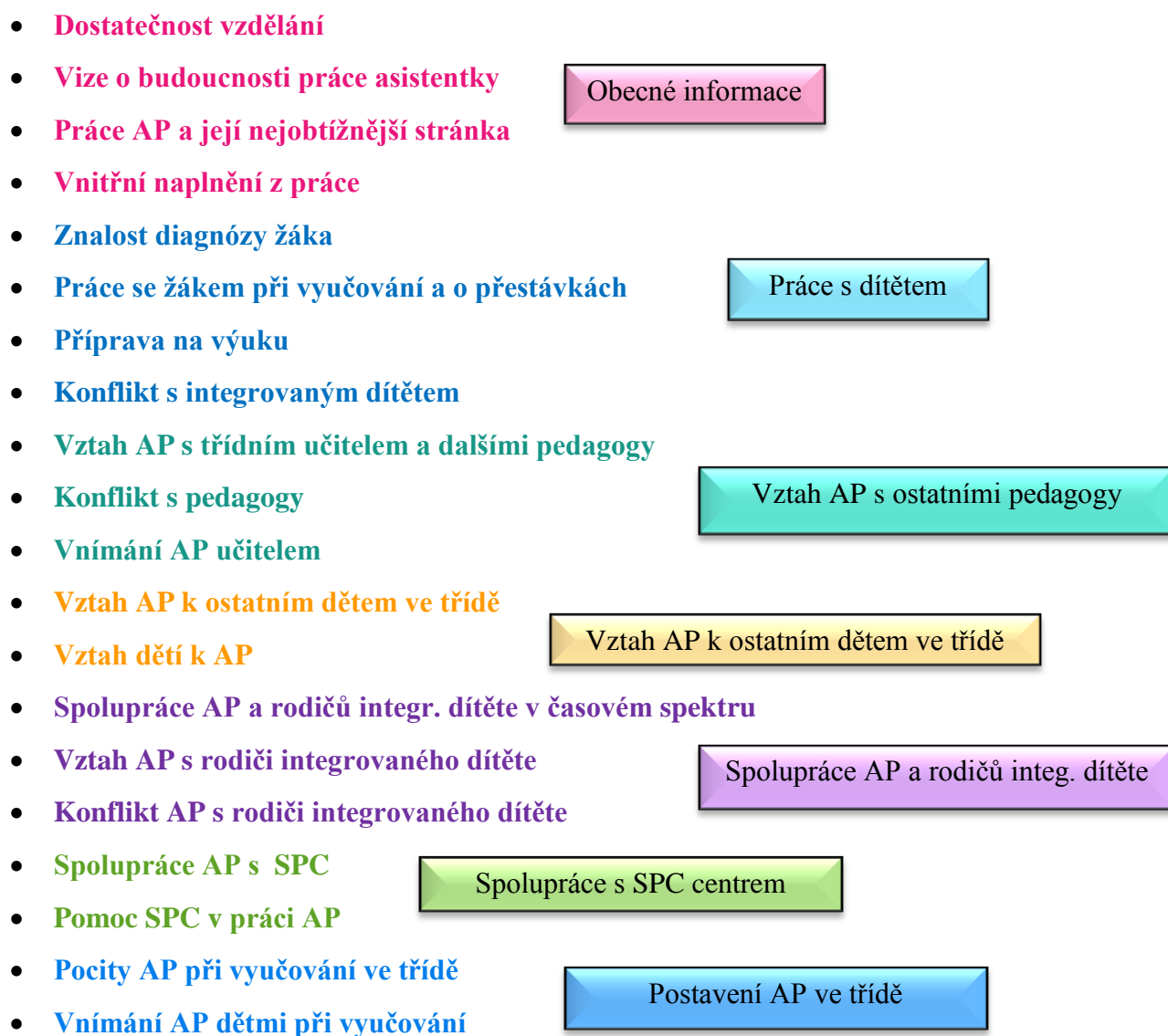
Poslední otázka se zabývala tím, jak si AP myslí, že je vnímají děti během výuky. AP1 popsala, že sedí vzadu, což je dobře, protože děti často zapomenou, že je pozoruje někdo zezadu. Průběh hodiny je tak přirozenější a nenarušený. AP2 popsala průběh vnímání své role ve třídě, kdy říká, že i pro děti to bylo něco nového, ale nakonec si zvykly stejně jako učitelé a potom už AP skoro nevnímaly. AP3 uvedla zajímavý fakt, že se její role měnila podle toho, jakou měl vyučující autoritu. Je to zajímavý fakt, neboť ona je taky pedagog a vycítila, že by bylo potřeba děti zmírnit. Otázkou však zůstává, zdali to tak má být a zdali si takto vzájemně nepodřívají s pedagogy autority. AP4 uvedla, že si myslí, že

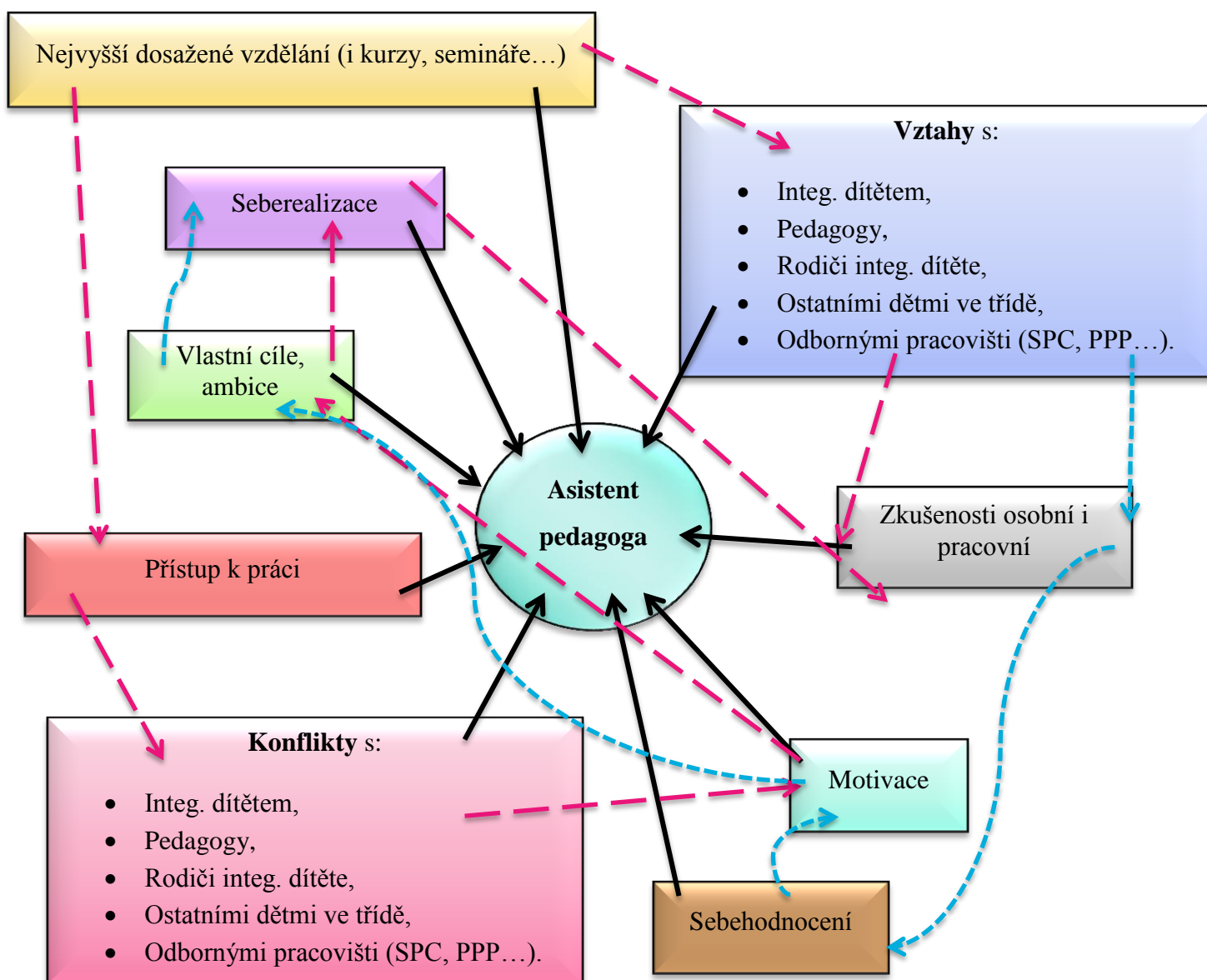
v ní děti mají určitou oporu a že se jí mohou na něco zeptat. Jako výsledné kódy jsme zde uvedli: nerušené, nerušené, proměnlivé a pozitivní.

- Otázka pro další potencionální výzkum: Je správné, že AP děti usměrňuje a popř. kárá za nevhodné chování? Jaký to má vliv na autoritu obou pedagogů?

4.3.8 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ

V následujícím grafu si ukážeme, jaké vztahy a spojitosti nastávají ve funkci asistenta pedagoga a jak se vzájemně ovlivňují. K tomu bude sloužit tzv. axiální kódování, neboli hledání vztahů a souvislostí mezi následujícími kategoriemi:





Graf č. 3 Axiální kódování. Zdroj: vlastní

—————> **Černé šipky** nám ukazují, co všechno na AP působí při jeho práci a co při ní hraje velkou roli ve smyslu budoucnosti. Na asistenta pedagoga působí několik determinantů a to: nejvyšší dosažené vzdělání (i kurzy, semináře...); seberealizace; vlastní cíle, ambice zodpovědný přístup k práci; zkušenosti osobní i pracovní; sebehodnocení; motivace; vztahy a konflikty s integ. dítětem, pedagogy, rodiči integ. dítěte, ostatními dětmi ve třídě, odbornými pracovišti (SPC, PPP...). Zkratka osobnost AP a KVALITA jeho práce se skládají z výše uvedených determinantů.

-----> **Růžová přerušovaná šipka** nám značí, jak velkou roli hraje vzdělání AP v kvalitě jeho práce. Začneme-li u determinantu „Nejvyšší dosažené vzdělání...“, zjistíme, že čím více je vzdělání odbornější a kvalitnější, tím zodpovědněji a lépe přistupuje AP ke své

práci, neboť ví, jak má k dětem přistupovat a rozumí jejich individuálním potřebám. To ho motivuje a pomáhá vytvářet další vlastní cíle a ambice, čímž se může lépe realizovat a tím dál získává zkušenosti osobní i pracovní. V opačném případě, kdy by vzdělání nebylo dostatečné, vedlo by k nezodpovědnému přístupu k práci (AP neví, jak k dětem přistupovat, jak je vést apod.) a to by dále vedlo ke konfliktům na pracovišti. Konflikty by rozhodně měly negativní vliv na motivaci jedince, což by narušilo také složku cílů a ambicí a AP by se tak nerealizoval. Tento přístup by pro něj byl sice zkušeností osobní i pracovní, ale negativní a je pravděpodobné, že by AP proto ve své funkci dlouho nevydržel.



Modrá vlnkovaná šipka nám ukazuje, jaký vliv mají vztahy na pracovišti na AP a jeho kvalitu práce. V případě, že vztahy na pracovišti jsou dobré, tato pozitivní osobní i pracovní zkušenost AP zvedne sebevědomí a ten bude si myslet, že svou práci dělá dobře. Tento pocit ho bude motivovat k pokračování ve své práci, což mu rozvine cíle i ambice, čeho by chtěl dosáhnout a může se tak lépe realizovat. Tento vztah lze vyložit i naopak v negativním smyslu = špatné vztahy přináší negativní zkušenosti osobní i pracovní, to se projeví na sebehodnocení AP (např. „asi v tom nejsem dobrý, nejde mi to atd.“), což ho nebude dále motivovat k vykonávání této funkce, naruší mu to ambice i cíle, kterých by chtěl v tomto povolání dosáhnout a tím pádem by se nerealizoval, což by byl důvod k odchodu.

Obecně lze říci, že se všechny determinanty spolu propojují. Lze říci, že tam, kde se asistentovi pracuje dobře - např., protože pracoviště není konfliktní- má asistent vlastní ambice i cíle, které dokáže promítnout do své práce, má také zodpovědný přístup k práci a tím se dokáže realizovat, což se projeví na jeho sebevědomí jako pozitivní stopa v jeho profesním životě. Pro AP je velmi důležité, jak se ve své funkci cítí a uvedené determinanty v grafu jsou velmi důležité v utváření těchto pocitů. Proto záleží na snaze všech – AP, pedagogů, rodičů i školy, aby se pokusila vytvořit zázemí pro možnou maximální inkluzivitu.

5. INTERPRETACE DAT

Podívám-li se zpátky na všechny otázky a celkově na všechny rozhovory, zjistíme několik zajímavých informací, které mohou být přínosné pro práci a kvalitu práce asistenta pedagoga nejen na Základní škole Slovenská ve Zlíně, ale také na jiných školách. V následujících okruzích interpretujeme výsledky z vyhodnocení rozhovorů v podkapitole 4.3.

Obecné informace

Co se týče obecných informací, zaměřili jsme se zde na zhodnocení vzdělání asistentek a výsledky vyšly průměrné. Polovina z nich označila své vzdělání jako dostatečné - jedna měla vystudovanou vysokou školu s titulem Mgr. v oboru učitelství a druhá měla vystudovaný maturitní obor sociální péče-pečovatelská činnost. Další dvě asistentky považovaly své vzdělání za nedostatečné – jedna má titul Mgr. v oboru učitelství a další má titul Bc. v oboru ekonomika. Odpovídaly hlavně podle toho, jak se jim pracovalo s daným dítětem a jestli vidí své vzdělání jako přínosné této práci.

V otázce budoucnosti a vlastní vize v pokračování asistence nám dotazované odpověděly v rozmezí od pár měsíců do pěti let. Rozsah je to velmi široký, který vypovídá zejména o individuálních pocitech a plánech, které asistentky měly. Důvody pro dobu „pár měsíců“ bylo vnitřní nenaplnění z práce a psychická náročnost práce. „Několik let“ odpověděly ty AP, které uvedly, že je práce naplňovala stoprocentně nebo alespoň částečně podle situace.

Na otázku, co je na této práci nejtěžší, se všechny AP víceméně shodly a to je obecně jako samotná práce s dítětem. Od samotné dobře načasované pomoci, po vztahy s dítětem samotným, nalezení správných metod, jak dítěti pomoci atd. Také sem byla zahrnuta oblast vztahů na pracovišti, neboť je pedagogické asistentství velmi diplomatická práce.

Základem každé dobře vykonané práce je vnitřní naplnění z vykonané práce a z dané profese celkově. Tato skutečnost nedopadla příliš přívětivě, neboť polovina asistentek jejich práce nenaplnuje, jednu částečně a jednu naplňovala. Tato skutečnost záleží na mnoha individuálních faktorech, které AP popsaly jako např. preferenci jiné cílové skupiny, se kterou by chtěly pracovat nebo podle dané situace během školního roku.

Práce s dítětem

Co se týče samotné práce s dítětem, většina AP znala diagnózu dítěte nebo dětí, kterým ve škole pomáhá. Pouze jedna uvedla, že ji nezná a to z toho důvodu, že ještě nebyla stanovena. Toto zjištění hodnotím jako velmi kladné, neboť považují znalost diagnózy dítěte jako nutný základ pro práci s ním. Práci samotnou asistentky nazývaly podle toho, jak se jim s daným dítětem pracovalo. Často tak závisí na tom, jak dítě spolupracuje či jaké mezi nimi vznikly sympatie. Asistentky pedagoga na této škole se na výuku připravují průměrně. Dvě se nepřipravují vůbec, neboť to nepovažují za důležité či nezbytné, další dvě se nějakým způsobem na výuku připravují. Ať už to domácím doučováním s dítětem nebo chytáním materiálů pro žákovy potřeby. Myslím si, že každý AP by se měl na výuku připravit alespoň tak, že se bude informovat, co se bude probírat, jakým způsobem a zda-li není něco potřeba do hodiny. Všechny AP řekly, že někdy měly v minulosti konflikt s dítětem. Ať už to při samotném postupu při výuce, či konflikt mezi integrovaným dítětem a ostatními spolužáky.

Vztah AP s ostatními pedagogy

Na této škole je velmi pozitivním faktem, že se zde až na drobnosti neřešily žádné velké konflikty mezi AP a dalšími pedagogy. Jedna AP popsala dříve vzniklý konflikt díky nevyhraněným kompetencím, ale dodala, že je už dávno vyřešen a že vše je nadále v pořádku. Vztah mezi asistentkami a dalšími pedagogy se dá popsat jako dobrý, výborný či normální. To, jak se asistentky cítí být vnímány je ovšem věc jiná. Většina z nich své pocity nekategorizovala jako příliš pozitivní. Objevovaly se zde pocity jako podřadnost, akceptování nebo tolerance.

Vztah AP s ostatními dětmi ve třídě

Na této škole mají AP velmi kladný vztah k dětem. Popsaly, že je mají velmi rády, že si s nimi rozumí a že si s nimi rády povídají, což určitě prohlubuje důvěru mezi nimi a dětmi. Podle nich je vnímají děti jako další dospělou ve třídě, která ovšem může být i kamarádka a zároveň i opora. Jen v jednom případě děti zneužívaly postavení AP ve třídě a dovolily být si dokonce na ni drzí. Zde bych vytkla nezakročení třídní učitelky, což mohly děti vycítit jako nesoulad mezi pedagogy.

Spolupráce AP a rodičů integrovaného dítěte

Spolupráce mezi AP a dítětem probíhá celkem v pořádku a asistentky vždy řekly, že rodiče chtěli spolupracovat. To, jakým způsobem spolupracovali, se už liší. Některá s nimi jednala osobně či zprostředkovaně, některá rodiče viděla krátkou chvíli a některá se s nimi vídala každý den. Vztahy popsaly vesměs pozitivně.

Spolupráce s SPC centrem

Tři čtvrtě asistentek se speciálně pedagogickým centrem spolupracuje, ať už to při násleších ve škole či více při osobních jednáních. Jako velmi pozitivní fakt hodnotím pořádání různých seminářů a školení, na které asistentky mohou docházet. SPC pomáhá AP zejména při zvolení postupů výuky či přístupu k dítěti, jeho situaci a také se snaží co nejvíce hájit zájmy dítěte a zároveň pomáhat učitelům pochopit jeho postižení.

Postavení AP ve třídě

V hodině se AP cítily dobře. Jen jedna vypověděla, že se místy cítila lehce podřadně díky jakému si pocitu „žáka v lavici“. Tomuto pocitu ale nedává žádného viníka, jen to jen její osobní dojem. Při vyučování se snaží AP děti nevyrušovat a splynout s hodinou tak, aby se děti mohly co nejvíce soustředit. Také je hezké vidět, že AP může být oporou pro děti, kdy se ho můžou na cokoliv zeptat a že může být i autoritou, která může být v určitých chvílích nutná.

ZÁVĚR

V teoretické části jsme si uvedli asi třicet literárních titulů vztahující se k pedagogice speciální, sociální a psychologické. Uvedli jsme si také nejdůležitější zákony, stanovy a vzdělávací programy, které jsou v inkluzivním vzdělávání nezbytné. Do teoretických východisek jsme také zahrnuli krátkou rešerši literatury cizojazyčné a zahraniční. Mezi základní pojmy jsme zařadili inkluzivní vzdělávání, inkluzi, inkluzivní pedagogiku a inkluzivní školu. Také jsme se seznámili se zajímavým plánem NAPIV, který ukazuje vývoj inkluze u nás do budoucích let. Krátce jsme si představili definici asistenta pedagoga; speciálních vzdělávacích potřeb; specifických potřeb učení; poruch autistického spektra; Aspergerova syndromu; klimatu třídy; třídní atmosféry; prostředí školy; pozitivního klimatu školy; temperamentu jako takového; třídy jako sociální skupiny; ve které platí určité skupinové normy, solidarita, konformita, role, rolové chování, status, postavení ve skupině; sociometrii a sociogramy, což jsou všechno základní pojmy a oblasti, které se týkají práce asistenta pedagoga a které by měl asistent ovládat.

V kapitole Inkluzivní vzdělávání jsme probrali termín inkluze od různých autorů a vyznačili si, na jakých předpokladech a procesech staví. Uvedli jsme si legislativy vymezující péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a standardy inkluzivního vzdělávání, které jsme krátce vysvětlili a konkrétní kritéria uvedli heslovitě. Dále pak jsme uvedli různé postoje pedagogů k inkluzi a také výzkumy zabývající se tímto tématem. Jako další podkapitulu jsme vybrali inkluzi žáků podle míry potřeby podpůrných opatření, které jsme si rozdělili na mírnou, zvýšenou a intenzivní.

V kapitole Asistent pedagoga jsme uvedli vývoj tohoto povolání v České republice a také jej přesně stanovili podle zákona 563/2004 Sb. V souvislosti s tímto povoláním jsou zde uvedeny nároky na odbornou kvalifikaci, kde jsme se dozvěděli, že je rozsah požadovaného vzdělání velmi široký – od vysokoškolského povolání po kurz se základním vzděláním. Dále jsme se zabývali finančním ohodnocením asistenta pedagoga a platovými třídami. Co se týče zřízení asistenta pedagoga do škol, zmínili jsme úskalí a podněty při zavádění funkce asistenta pedagoga. Také jsme uvedli specifikaci funkce a pracovní náplně asistenta pedagoga, což jsme doplnili konkrétními příklady z praxe. Asistent pedagoga je také člen týmu asistent-rodíč-učitel-SPC- dítě, který jsme rozebraly i se zmíněnými konkrétními chybami z různých stran takového týmu.

Celkově je teoretická část mé bakalářské práce přínosná co by po praktické stránce, kdy se můžeme dočíst spoustu zajímavých rad a postřehů, jak práci asistenta pedagoga dělat co nejpochtivěji. Také bylo velmi zajímavé se dozvědět kritéria po stránce vzdělání, které jsou podle mého návrhu až příliš široké a také velmi nízké. Za optimální výši dosaženého vzdělání pro toto povolání považuji střední pedagogickou školu s maturitou až vyšší nebo vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

V praktické části jsme se dozvěděli dojmy a pocity asistentů pedagoga na Základní škole Slovenská ve Zlíně, které nám byly přínosem v určování determinantů kvality této práce. Dozvěděli jsme se mnoho užitečných informací, popisující vztahy mezi AP a integrovaným dítětem, jeho rodiči, spolužáky, pedagogy a odborným zařízením. Taktéž jsme měli možnost nahlédnout do mysli asistentů, kdy nám dotazované řekly své pocity a dojmy z této práce. Zjistili jsme, že nejdůležitějším determinantem v asistenci jsou vztahy na pracovišti, konkrétně s učiteli a hlavně integrovaným dítětem, což velmi ovlivňuje plány do budoucnosti asistentů. Dalším aspektem určující budoucnost práce jako AP je vnitřní naplnění z práce, což se bohužel příliš nevyskytuje v pozitivním slova smyslu. Důvodem tohoto zjištění bylo často jiné zaměření asistentky či její nemožnost seberealizace, kdy za sebou neměly možnost vidět výsledek své práce. Na kvalitu jejich práce mělo největší vliv vzdělání a to jeho úroveň a obor. Vhodné vzdělání pro tuto práci bylo uvedeno speciálně či sociálně pedagogické. Jako doporučení pro další potencionální výzkum bych především uvedla výzkum seberealizace AP, což by pravděpodobně mohlo vést k širším kompetencím či pravomocem asistentů.

Tato bakalářská práce byla pro mě velmi přínosná z hlediska lepšího pochopení mé vlastní práce. Sama jsem objevila podle odborné literatury chyby, které jsem dělala jako AP a ty jsem se snažila poté již nedělat. Zároveň mi pomohla lépe vysvětlit náplň práce nově příchozím asistentkám, zejména její část konkrétních příkladů. Věřím, že se tato bakalářská práce stane přínosným dokumentem pro budoucí AP a také bude přínosná jako zpětná vazba pro ZŠ Slovenskou ve Zlíně, která díky ní může zlepšit nedostatky a zachovat fungující či efektivní jevy.

POUŽITÁ LITERATURA

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

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. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BOOTH, Tony a Mel AISCOW. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s, 2007. ISBN 80-903598-5-X.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

Česká republika. NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 222/2010 Sb. In: *o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. In: Praha, 2010.

Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb.: *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Praha, 2004.

GAJDOŠ, Adam, Vojtěch ZIMA a Pavla BAXOVÁ. *Závěrečná zpráva z výzkumu: Model inkluzivního vzdělávání v ČR*: Rytmus, o.s.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

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

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 8072040642.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN: 978-80-7041-980-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAPIV – *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*

PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3.

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

TEPLÁ, Marta a ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzdělávání žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

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

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

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

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN: 978-80-7041-980-9.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
AS	Aspergerův syndrom
ČR	Česká republika
IVP	Individuálně vzdělávací plán
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
PAS	Poruchy autistického spektra
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Speciální poruchy učení
SŠ	Střední škola
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola
Integ.	Integrované, integrovaný atd.

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK A GRAFŮ

Graf č. 1 Prostředí, klima a atmosféra školy/třídy	26
Graf č. 2 Asistent pedagoga jako spojovací element mezi složkami inkluze.....	41
Graf č. 3 Axiální kódování. Zdroj: vlastní	75
Tabulka č. 1 Informace o dotazovaných	55
Tabulka č. 2 Dostatečnost vzdělání	58
Tabulka č. 3 Vize o budoucnosti práce asistentky	58
Tabulka č. 4 Práce a její nejobtížnější stránka	59
Tabulka č. 5 Vnitřní naplnění z práce	60
Tabulka č. 6 Znalost diagnózy žáka	61
Tabulka č. 7 Práce se žákem při vyučování a o přestávkách.....	61
Tabulka č. 8 Příprava na výuku.....	62
Tabulka č. 9 Konflikt s integrovaným dítětem	63
Tabulka č. 10 Vztah AP s třídním učitelem a dalšími pedagogy	64
Tabulka č. 11 Konflikty s pedagogy.....	64
Tabulka č. 12 Vnímání AP učitelem	65
Tabulka č. 13 Vztah AP k ostatním dětem ve třídě	66
Tabulka č. 14 Vztah dětí k AP	67
Tabulka č. 15 Spolupráce AP a rodičů integr. dítěte v časovém spektru	68
Tabulka č. 16 Vztah AP s rodiči integrovaného dítěte	69
Tabulka č. 17 Konflikt AP s rodiči integrovaného dítěte.....	70
Tabulka č. 18 Spolupráce AP s SPC.....	70
Tabulka č. 19 Pomoc SPC v práci AP.....	71
Tabulka č. 20 Pocity AP při vyučování ve třídě	72
Tabulka č. 21 Pocity AP při vyučování ve třídě	73

SEZNAM PŘÍLOH

P I	Rešerše literatury
P II	Seznam pojmů
P III	Otázky k rozhovorům
P IV	Rozhovor s AP1
P V	Rozhovor s AP2
P VI	Rozhovor s AP3
P VII	Rozhovor s AP4

PŘÍLOHA PI: REŠERŠE LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání.*

V učebním textu se autoři zaměřili na problematiku strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v regionálním školství, zejména v mateřských školách, v základním a středním školství. Učební text je členěn do šesti kapitol a četných subkapitol se zaměřením na tato témata: integrativní/inkluzivní vzdělávání, speciální školství, kurikulární dokumenty s akcentem na rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání, specifika vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, specifickými poruchami učení, s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.*

Monografie podává analýzu empirických a teoretických zdrojů týkajících se edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na problematiku multikulturní edukace jedinců. Obsahuje epistemologická východiska zkoumaného problému; typologie minorit v podmínkách České republiky; rodina a výchovné působení rodiny jako spoluutvářející faktor osobnosti dítěte; zvláštnosti psychického vývoje jedince v předškolním a školním věku a otázky poradenství; evropská dimenze ve vzdělávání a strategie ve vzdělávání minorit; integrativní proces vzdělávání na základní škole ve světle současné legislativy; edukační proces v přípravné třídě pro děti se sociálním znevýhodněním; přechod škola-povolání v kontextu výzkumných aktivit, projekt EQUAL; aplikační dimenze řešení projektu EQUAL.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.*

Publikace poskytuje základní informace z oblasti specifických poruch učení. Zaměřuje se na následující témata: základní vymezení specifických poruch učení s akcentem na klasifikaci a etiologii, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika faktorů, které ovlivňují proces edukace a reedukace žáků se specifickými poruchami učení, přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v rámci středního vzdělávání a specifika dospělých osob s dyslexií a jejich profesní život. Text je adresován nejen studentům speciální pedagogiky, ale i dalším zájemcům. Publikace

je zpracována jako strukturovaný studijní materiál pro distanční vzdělávání. Obsahuje mj. kontrolní otázky, schémata, tabulky a doporučenou odbornou literaturu související s konkrétními tématy

BOOTH, Tony a Mel AISCOW. *Ukazatel inkluze*.

Publikace, která vznikla na podporu inkluzivního rozvoje škol. Jejími autory jsou Tony Booth and Mel Ainscow. Tým, který ukazatel inkluze odzkoušel a produkoval, vedl Mark Vaughan, zakladatel Centra pro výzkum inkluzivního vzdělávání (CSIE). Ukazatel, který byl publikován již ve čtyřiceti překladech, nabízí školám podporu ve formě procesu sebehodnocení a rozvoje. Vychází z názorů učitelů, členů správního orgánu školy, žáků a studentů, rodičů/pečovatelů i ostatních členů okolních komunit. Podrobně rozebírá, jakým způsobem lze zmenšit překážky v procesu učení a zapojení do vzdělávání u každého jednotlivého žáka či studenta. Ukazatel podporuje aktivní zapojení dětí a mladých lidí do procesu učení. Je to praktická příručka, která se zabývá inkluzí ve všech jejích aspektech – ve sborovnách, ve třídách i na hřištích.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*.

Publikace shrnuje odborné poznatky o klimatu třídy a školy v praktickém kontextu tak, aby byla zřejmá souvislost jednotlivých faktorů klimatu, a doplňuje je řadou příkladů z praxe. Popisuje nejen kategorie klimatu, ale také možnosti jejich zlepšování a aktivního působení na ně, a uvádí různé projekty jako příklady zkvalitňování školního klimatu i možnosti posilování klimatu ve třídě. Kniha předkládá nástroje na měření klimatu spolu s metodami hodnocení a analyzování, aby tyto činnosti byly přístupné nejen odborníkům, ale také učitelům i studentům. Součástí textu jsou výsledky starších i nejnovějších šetření (včetně dosud nepublikovaných výzkumů autora), podané v přehledné podobě, aby měl čtenář možnost srovnání s hodnotami klimatu, které případně naměří on sám.

GAJDOŠ, Adam, Vojtěch ZIMA a Pavla BAXOVÁ. *Závěrečná zpráva z výzkumu*.

Tato kniha se nejlépe vystihne pomocí jejího úvodu: ...Možná jste se, stejně jako my, účastnili nějaké diskuse, panelu, konference, kde se přítomní vyjadřovali k inkluzivnímu vzdělávání. V takovém případě jste si možná, stejně jako my, všimli, že se účastníci v diskusi často (až příliš často) neopírají o jasná fakta a věcnou argumentaci, ale

spíše převládá „dojmologie“ až „pocitologie“. Lehce tak vznikají fámy, které se šíří, ale špatně se zastavují. Na příkladu jednoho českého města jsme se pokusili ukázat, co by znamenalo, kdyby všichni žáci místní speciální školy přešli do běžných základních škol. Kolik by to stálo, kolik bychom k tomu potřebovali pedagogických pracovníků, co by se museli učitelé běžných škol naučit a s kým by měli spolupracovat. Věříme, že se nám naši studii podařilo alespoň dílčím způsobem přispět do diskuse o inkluzivním vzdělávání.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*.

Pedagogika - řízení školy. Všichni žáci, učitelé i rodiče vnímají klima školy jako zásadní předpoklad pro úspěšnou vzdělávací a výchovnou činnost. Jak vytvořit kvalitní klima, jak spolupráci všech ve škole výrazně ovlivnit Vám autorka nabízí v nové a jedinečné publikaci pro všechny edukátory, manažery, poradce i rodiče. Autorka nabízí nejen výsledky, ale dotazníky i struktury interviu z praxe včetně metodiky pro zkvalitnění klimatu školy.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*.

Monografie je věnována pedagogickému konceptu, podle nějž by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň svého postižení. V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí. Kniha přináší všem, kteří mají zájem českou školní praxi nadále rozvíjet, přehled současných teorií inkluzivního vzdělání, interpretaci jeho principů a výklad metodiky. Záměrem je vytvořit současně i teoretické zázemí pro postupující inkluzivně orientovanou praxi na školách. Publikace je určena především pro studenty pedagogických oborů a pro odbornou veřejnost – pedagogy, psychology, sociální pracovníky a poradenská pracoviště včetně pracovníků nově vznikajících Center podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV).

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*.

Autorka, profesorka na katedře psychiatrie na Kalifornské univerzitě v Los Angeles a klinická psycholožka v knize definuje temperament včetně typů. Zaměřuje se na vlivy temperamentu ve školním a domácím prostředí: na to, jak temperamentové odlišnosti ovlivňují životy dětí a učitelů ve škole (chování a adaptace, učení a úspěšnost, vnímání a

rozhodování učitelů). Probírá propojení temperamentu s problémovým chováním dítěte. Uvádí aspekty vztahu temperamentu a handicapovaných dětí. Představuje možnosti využití znalosti temperamentu v práci učitele s dítětem i s celou třídou. Text je prokládán příklady z poradenské praxe a vlastními zkušenostmi autorky.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení.*

Publikace obsahuje kapitoly, které se zabývají inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Charakterizují inkluzivní přístupy k osobám se zdravotním postižením. Dále se zde pojednává o informačních a komunikačních technologiích, které se využívají při vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*

Odborná příručka Základy sociální psychologie obsahuje nejdůležitější poznatky sociální psychologie využitelné v praxi učitelů, vychovatelů, řídicích pracovníků i rodičů při výchově dětí. Publikace nepředpokládá žádné předchozí specializované vzdělání v oblasti psychologie, sociologie a dalších humanitních věd. Obsahuje i terminologický slovník z oblasti psychologie a věd příbuzných.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*

Monografie byla vydána v rámci řešení výzkumného záměru Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Analytická studie prezentovaná v této publikaci poskytuje výsledky z první etapy dílčího výzkumu řešitelského týmu pracovníků katedry primární pedagogiky. Tato etapa se soustředila na obsahovou analýzu legislativy, která se vztahuje k zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů vybraného vzorku škol. V nich jsme se zaměřili na to, jakým způsobem sledované školy ve svém formálním kurikulu, které nově koncipovaly a začaly zavádět od školního roku 2007/2008, vymezily péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké podmínky pro ně utvářejí. Na základě

zjištěných výsledků jsme navrhli strukturu požadavků na explicitní vyjádření péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních vzdělávacích programech.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy

Jedná se o publikaci psanou jako skripta, která v teoretické rovině zobrazuje oblasti sociální podmíněnosti učení, mikrosociálního prostředí žáka a sociálně psychologického pohledu na školní třídu, žáka a učitele. Dále pak pojednává o možnostech pojetí výuky učitelem a také jeho kontrole a hodnocení žáků. Uvádí české a slovenské přístupy v pojetí prostředí, klimatu a atmosféry ve škole a třídě. Zajímavou stránkou je i druhá část této knihy věnující se praktickému zjišťování úrovně klimatu ve školní třídě a škole obecně. Je zde ukázka několika dotazníků pro školní třídu, učitelský sbor apod. Tyto dotazníky jsou dále rozděleny podle věku dětí.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*.

Stále aktuálnější problematika mezilidských vztahů s jejich psychologickými aspekty staví sociální psychologii mezi psychologickými vědami na přední místo. Současnou úroveň poznání v oboru sociální psychologie shrnuje v plné šíři tento systematický přehled sociálněpsychologických jevů a kategorií - sociální motivace, komunikace, socializace, sociální chování a další - i způsobů praktického využití sociální psychologie v různých oblastech lidské činnosti: představuje soustavu široce aplikovatelných poznatků, bez nichž se dnes neobejde žádný obor práce s lidmi. Dílo přinášející řadu nových teoretických a empirických nálezů, opřené též o autorovy cenné interpretace a citace světové odborné literatury, vychází v novém, přepracovaném a doplněném vydání.

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Základním cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Úkoly a opatření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými dopady překračují rámec školství jako takového a jsou významným příspěvkem

k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Inkluzivní charakter českého školství ovlivní vzdělávací podmínky nejen v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale týká se všech jeho účastníků.

PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání.*

Výsledkem projektu byla realizovaná konference studentů DSP Speciální pedagogika a následně vydaná publikace Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání, která obsahuje vybrané práce studentů DSP Speciální pedagogika. Tyto práce a představují metodologii a současné trendy ve speciální pedagogice.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.

Praktická příručka provází čtenáře výzkumem od prvního nápadu až k sepsání výzkumné zprávy. První část věnuje autor základním metodologickým otázkám kvalitativního výzkumu, v dalších kapitolách se zabývá vlastním průběhem výzkumu, který postupuje od návrhu projektu přes sběr dat k analýze a sepsání výzkumné zprávy. Kniha probírá použití základních metod, jako jsou zakotvená teorie, případová studie či biografie. Analýze, jako nejnáročnější části výzkumu, je věnován největší prostor. Další část se zabývá pěti kvalitativními pedagogickými výzkumy, které byly nedávno realizovány v ČR. Ty mají dát čtenáři představu, jak výzkum vypadá v praxi. Kniha je srozumitelným úvodem pro studenty pedagogiky a sociálních věd.

TEPLÁ, Marta a ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzdělávání žák nebo žáci se zdravotním postižením.*

Informační publikace reagující na vzrůstající potřebu asistenčních služeb při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.*

Publikace zkušené psycholožky přináší komplexní pohled na jedno z nejtěžších dětských vývojových onemocnění - poruchy autistického spektra, mezi něž patří především dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a deziintegrační porucha. Kniha výrazně rozšiřuje informace některých kapitol z úspěšné mezioborové publikace Dětský

autismus (Portál, 2004) a zároveň přidává mnohé nové tematické okruhy, které jsou v dané problematice považovány za stěžejní. Mezi ně patří například raná diagnostika v praxi, diferenciální diagnostika z pohledu psychologa, vzdělávání a terapie, rodinná problematika, prognóza, specifika vývoje poruchy, školní a sociální problematika. Výklad je doplněn množstvím kazuistik, ukázek dětských kreseb a fotografií z autorčina bohatého archivu.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty.*

Kniha přináší základní informace o současném legislativním zajištění asistence, možnostech financování, organizaci a náplni práce asistenta, zásadách spolupráce s rodiči, učiteli a poradenskými pracovníky, nabídne praktická doporučení týkající se přípravy a samotné práce, komunikace s dítětem (klientem), jeho rodiči, spolužáky a učiteli, uvede příklady dobré praxe. Součástí knihy budou odkazy na další informační zdroje, možnosti vzdělávání, na poskytovatele sociálních služeb, poradenská pracoviště, státní instituce atd. Knihu uvítají pracovníci organizací, které se věnují práci s lidmi s postižením, a zaměstnavatelé asistentů pedagoga nebo osobních asistentů. Především však osloví samotné asistenty, kterým pomůže zvládnout jejich náročné a zodpovědné poslání. Iva Uzlová vystudovala PedF UK v Praze, obor učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Pracovala s dětmi a mládeží různých věkových skupin ve škole i při mimoškolní zájmové činnosti, dále jako odborná redaktorka speciálně-pedagogických učebnic a pedagogické a psychologické literatury. Od května 2003 působí vedoucí Střediska podpory integrace (od září 2007 změna názvu na Středisko podpory inkluze) o.s. Rytmus.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ.*

Praktická metodická příručka se věnuje problematice individuální integrace žáků a studentů s poruchami autistického spektra, zvl. Aspergerovým syndromem, popř. s HFA – vysocefunkčním autismem, na druhém stupni ZŠ, na osmiletém gymnáziu a na střední škole. Autoři shrnují nejnovější poznatky o poruchách autistického spektra, charakterizují možnosti integrace a v návaznosti na ně popisují nejčastější úskalí, která se mohou při

integraci objevit. Osobní zkušenosti autorů se prolínají s konkrétními kazuistikami studentů integrovaných na osmiletém gymnáziu. Mgr. Miroslav Vosmik je pedagog a výchovný poradce na víceletém gymnáziu, na němž jsou integrováni studenti s PAS. PhDr. Lucie Bělohávková pracuje jako speciální pedagog terapeutického střediska APLA v Praze.

PŘÍLOHA PII.: SEZNAM POJMŮ

Asistent pedagoga: pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Aspergerův syndrom (AS): porucha osobnosti v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysoké míry intelektu, motorické neobratnosti a ulpívavým, omezeným zájmům. Společné syndromy pro děti s AS: nedostatek empatie; naivní, nepřiměřená, jednostranná interakce; malá nebo žádná schopnost dosáhnout přátelství; pedantická, opakující se řeč; chudá neverbální komunikace; ulpívavý zájem o určité věci; neobratné pohyby.

Atmosféra třídy: krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě.

Inkluzivní vzdělávání: vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.

Inkluze: z angl. Inclusion, což znamená zahrnutí, v širším slova pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.

Inkluzivní pedagogika: pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohledněn specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu.

Inkluzivní přístup = různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu.

Inkluzivní škola: vzdělávací instituce, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím národností, kulturou a dispozicemi.

Klima třídy: trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Poruchy autistického spektra (PAS): pervazivní vývojová porucha. Nejčastěji se mezi ně řadí Aspergerův syndrom, dětský autismus a atypický autismus. Méně často jsou zařazovány Rettův syndrom a dezintegrační porucha. Dítě s PAS má vrozenou poruchu některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí, která dítěti neumožňuje do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší, či v běžném životě prožívá. Nejčastěji jsou narušeny hlavně oblasti komunikační, sociálního chování, představivosti a vnímání. Tyto děti často vykazují určitou míru stereotypního, rigidního a kompulzivního chování včetně zvláštních zájmů.

Pozitivní klima školy: o příznivé a žádoucí klima, které děti a učitel sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností.

Postavení ve skupině:

- a) **Star** (hvězda)- osoba populární. Získává ve skupině největší počet atrakcí. Jde o tzv. postavení alfa.
- b) **Izolovaná** (outsider)- „mimostojící“ osoba, která nezískává žádnou volbu v sociometrickém testu. Je fyzickým členem skupiny, ale izolována psychologicky od ostatních členů skupiny.
- c) **Marginální** (okrajová, ale akceptovaná osoba)- získává relativně málo voleb. Jde o osoby v tzv. hvězdném stínu.
- d) **Odmítaná**- v sociometrickém testu dostává pouze negativní volby. Sice upoutává pozornost skupiny, ale tato pozornost má formu odmítání. Této postavě se také říká „černá ovce“ nebo „obětní beránek“. Jde o tzv. postavení omega.
- e) **Rovnocenná** – má průměrné volby.
- f) **Beta postavení** – zaujímá jedinec, který je uznáván jako expert či zkušenější bratr nebo sestra. Na rozdíl od alfa pozice tato nepostrádá kritičnosti.
- g) **Fackovací panák** – má negativní hodnocení, často jej jedinci obviňují a křivdí mu.
- h) **Šašek** – má pozitivní hodnocení, vytváří pozitivní klima ve skupině.

Prostředí školy: obecné vlastnosti školy (její umístění, architektonické řešení školy, technické zázemí, hygienické hledisko, stupeň a typ školy atd.).

- **Pozice** označuje místo ve skupině (např. nadřízený v podniku); na pozice jsou kladeny různé požadavky a jsou spojovány s určitými očekáváními,
- **Role** – požadavky na vystupování;
- **Status** - vyžadující kulturně specifické společenské charakteristiky jedince.

Rolové chování: chování, které je v souladu s očekáváním skupiny.

Skupinové normy: pomáhají kontrolovat chování členů skupiny, aby bylo v soulase se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí.

Sociální heterogenita: lidskou různorodost. Různorodost lidí je jednak antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem.

- e) **Segregativní přístup** = přináší akcent na odlišnost lidí s handicapem a preference odděleného vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních.
- f) **Asimilační přístup** = odlišnost je ignorována, popř. korigována terapií a rehabilitací s cílem splynutí jedince s většinou.
- g) **Integrační přístup** = odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je vnímána jako žádoucí a nezbytné za podmínky vyrovnávání příležitosti těm, kteří jsou odlišní a znevýhodnění.

Sociogramy: grafická znázornění výsledků sociometrického výzkumu vzájemných vztahů.

Sociometrie: technika zkoumání struktury a dynamiky malých skupiny (do 40 osob).

Speciálními vzdělávací potřeba(SVP): Žáci s SVP jsou žáci se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením, žáci sociálně znevýhodnění, žáci nadaní a nadprůměrně nadaní.

- **Zdravotní postižení** může být tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, vady řeči, souběžné postižení více vad, vývojové poruchy učení a chování.
- **Zdravotní znevýhodnění** jsou žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a poruchám chování.
- **Sociálně znevýhodnění** žáci jsou žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovnou nebo uloženou ochranou výchovou, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o azyl.

Specifické poruchy učení (SPU): Nejčastěji vyskytujícími SPU jsou potíže se čtením (**dyslexie**), psaním (**dysgrafie**) a pravopisem (**dysortografie**), méně často s počty (**dyskalkulie**). Provázeny bývají hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky oblasti psychomotorické, mentální a volní.

Temperament: temperament biologicky podmíněn. Osobnostní temperamentové charakteristiky: pravidelnost, přístupnost – snažení se, adaptabilita, reakční práh, intenzita reagování, kvalita nálady, roztěkanost, rozpětí pozornosti a vytrvalost.

Třídou jako sociální skupina: osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně či neformálně integrovány nějakým společným cílem.

- **formální**- tzn., že je utvořena výběrem podle určitých kritérií,
- **členskou** – neboli tu, do které žák (jedinec) skutečně patří.
- **nečlenské** – neboli skupiny, do kterých by žák chtěl patřit a nepatří.

PŘÍLOHA PIII.: OTÁZKY K ROZHOVORŮM:

Obecné otázky:

- 1.) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a myslíte si, že je pro práci AP dostatečné?
- 2.) Jak dlouho již pracujete jako asistent pedagoga na této škole?
- 3.) Jak byste chtěla dlouho takovou práci vykonávat?
- 4.) Co považujete u své práce za nejtěžší?
- 5.) Naplňuje Vás práce AP?

Práce s dítětem:

- 6.) Ve které jste třídě a kolika žákům pomáháte? Znáte jejich diagnózu?
- 7.) Jak se Vám s dítětem pracuje o vyučování i o přestávkách?
- 8.) Jak se připravujete na výuku?
- 9.) Řešila jste někdy nějaký konflikt s integrovaným dítětem? Popř. jak jste jej řešila?

Spolupráce s učitelem:

- 10.) Jak vycházíte s třídním učitelem i s dalšími pedagogy?(Průběh těchto vztahů?)
- 11.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a pedagogy?
- 12.) Jak si myslíte, že Vás ostatní učitele vnímají?

Spolupráce s ostatními dětmi ve třídě:

- 13.) Jaký máte vztah k ostatním dětem ve třídě?
- 14.) Jak si myslíte, že mají děti vztah k Vám?

Spolupráce s rodičem integrovaného dítěte:

- 15.) Jaký máte dojem ze spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte na začátku a nyní?
- 16.) Jak vycházíte s rodiči integrovaného dítěte?
- 17.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a rodiči integrovaného dítěte?

Spolupráce s SPC:

- 18.) Jakým způsobem spolupracujete s SPC?
- 19.) Jakým způsobem Vám pomáhá SPC při Vaší práci?

Postavení AP ve třídě:

- 20.) Jak se cítíte ve třídě, když pedagog vyučuje třídu?
- 21.) Jak si myslíte, že Vás žáci ve třídě vnímají?

PŘÍLOHA PIV.: ROZHOVOR S AP1:

1.) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a myslíte si, že je pro práci AP dostatečné?

„Tak moje vzdělání je vysokoškolské, jsem učitelka, nejsem vystudovaný asistent pedagoga, proto si myslím, že není dostatečné to vzdělání a myslím, že mi někdy právě chybí nějaké to speciální vzdělání, jak bych tomu dítěti mohla pomoci v některých případech.“

2.) Jak dlouho již pracujete jako asistent pedagoga na této škole?

„Pracuji tak od začátku druhého pololetí, takže teď je to zhruba tři měsíce.“

3.) Jak dlouho byste chtěla takovou práci vykonávat?

„Po zkušenostech prozatímních se mi zdá, že je to celkem těžká práce a doufám, že jak skončím tento rok, tak že tuto práci dál dělat nebudu. Nemám prostě na to.“

4.) Co považujete u své práce za nejtěžší?

„Nejtěžší je nějak...je to psychicky náročné, protože to dítě je ehm... je prostě těžké s ním spolupracovat. Je těžké říkat mu, co má dělat, jenže on to prostě nedělá a je těžké najít nějaké způsoby, nějaké metody, jak zacházet prostě s takovým postiženým dítětem.“

5.) Naplňuje Vás práce AP?

„Ne, nenaplňuje mě, jelikož jak jsme řekla, jsem vystudovaná učitelka a radši bych teda dělala to.“

6.) Ve které jste třídě a kolika žákům pomáháte? Znáte jejich diagnózu?

„Jsem v první třídě, pomáhám jednomu žákovi a diagnóza zatím nebyla úplně přesně stanovena, čeká ještě na vyšetření, takže zatím diagnózu přesně neznám.“

7.) Jak se Vám s dítětem pracuje při vyučování a o přestávkách?

„Tak to moje dítě má takové zvláštní způsoby chování ke mně, pořád do mě něco dobízí a i v hodině a já mu říkám, že když mu řeknu, aby to nedělal, že třeba například mě hladí nebo mě tam šimrá, když mu řeknu, aby to nedělal, tak mě prostě neposlouchá. Když na něho zvýším hlas, zkusím jako různé metody, že mu to řeknu hezky, pak na něho zvýším hlas – prostě to nepomáhá, nic nezabírá, takže to je celkem tak...vyčerpávající. „

8.) Jak se připravujete na výuku?

„Tak jelikož je to první třída, tak není nutné se tam nějak speciálně připravovat.“

9.) Řešila jsme někdy nějaký konflikt s integrovaným dítětem? Popř. jak jste jej řešila?

„Tak konflikty spočívají akorát v tom, že nechce poslouchat to, co mu řeknu, že mě tam nějak ošahává a že do mě fouká a takže takhle toto jsou moje konflikty nejčastější. Akorát co na něj zabírá je, že to řeknu mamince, tak nevím, jak na něho pak doma mají vliv, jak ho ovlivňují rodiče, protože to jediné zabírá, aby přestal dělat to, co se mi nelíbí. „

10.) Jak vycházíte s třídním učitelem i s dalšími pedagogy? (Průběh těchto vztahů?)

„Hmm...tak je tam teda třídní paní učitelka moc hodná a jako vycházím s ní od začátku a řekla bych, že je to zhruba na stejné úrovni. Ta spolupráce je dobrá.“

11.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a pedagogy?

„Ne, jak jsme řekla, tak spolupráce s paní učitelkou je na dobré úrovni, takže neřešila jsme zatím žádný konflikt, že by jsme měli mezi sebou ohledně působení na Vladánka...“

12.) Jak si myslíte, že Vás ostatní učitele vnímají?

„Ehm...no jiné učitele tam teda nemám na těch hodinách, ale myslím si, že AP je vnímáný ze strany učitelů jako někdo, kdo je tam sleduje při jejich práci, někdo, kdo je jim tam možná trošku na přítěž a možná ho vnímají trošku tak podřadně, bych řekla. Někteří.“

13.) Jaký máte vztah k ostatním dětem ve třídě?

„Tak já mám velice kladný vztah k ostatním dětem, jsou to malé děti prvňáčci, jsou velice roztomilý a jsem ráda, že o přestávkách se můžu bavit i s nějakými normálními dětmi, tak mám k nim dobrý vztah.“

14.) Jak si myslíte, že mají děti vztah k Vám?

„Taky si myslím, že mají dobrý vztah, chodí za mnou o přestávkách, ukazují mi různé svoje hračky, hry...mluví se mnou, takže taky ke mně mají kladný vztah.“

15.) Jaký máte dojem ze spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte na začátku a nyní?

„Tak zatím jsme měli jedno sezení, kterého se zúčastnila i paní třídní učitelka i paní zástupkyně. V rámci tohoto sezení bylo, apelovalo se, aby rodiče navštívili to zařízení – speciálně pedagogické centrum ve Zlíně a aby teda šli na vyšetření s Vladánkem. Rodiče neprotestovali, souhlasili, takže si myslím, že se snaží spolupracovat se mnou i se školou. Myslím si, že se snaží pomoci Vladánkovi...“

16.) Jak vycházíte s rodiči integrovaného dítěte?

„Jsme na takové úrovni, že spolu ani moc nekomunikujeme, takže je to takový neutrální vztah. Předáme si informace, ale nějak, že by jsme něco řešili, to ne. „

17.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a rodiči integrovaného dítěte?

„Né, konflikt nikdy neproběhl.“

18.) Jakým způsobem spolupracujete s SPC?

„Tak jak jsme již řekla, Vladánek byl objednaný na vyšetření do SPC a teď očekáváme návštěvu právě paní z centra přijde se sem podívat na Vladánka, jak pracuje, jak se mu daří, jak spolupracuje s asistentkou. To je ke spolupráci zatím vše.“

19.) Jakým způsobem Vám pomáhá SPC při Vaší práci?

„Právě že ještě jak nebyla stanovena ta diagnóza, tak nedostali jsme zatím žádné doporučení na to, jak konkrétně se k němu chovat.,,

20.) Jak se cítíte ve třídě, když pedagog vyučuje třídu?

„Tak možná se obávají, že sleduju je a že já budu hodnotit...jakože učitele. Jak jsem řekla, ale naše paní učitelka je moc hodná a necítím se tma nijak špatně.“

21.) Jak si myslíte, že Vás žáci ve třídě vnímají během výuky?

„Hm, tyto malé děti jsou celkem zapojené do výuky, takže pořád něco dělají, pořád mluví s paní učitelkou. Já sedím vzadu, takže myslím, že mě ani nějak nevnímají, že tam jsem.,,

PŘÍLOHA PV.: ROZHOVOR S AP2:

1.) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a myslíte si, že je pro práci AP bylo dostatečné?

„Tak já mám vysokoškolské vzdělání a vystudovala jsem učitelství oboru Český jazyk – dějepis a po dobu té praxe, co jsem byla prostě asistentka, tak si myslím, že to bylo dostačující.“

2.) Jak dlouho jste pracovala jako asistent pedagoga na této škole?

„Na této škole to byly dva roky a předtím jsem s Míšou byla tři roky, takže celkem pět let.“

3.) Jak dlouho jste chtěla takovou práci vykonávat?

„No po těch pěti letech jsem zjistila, že je to prostě takové stereotypní, i z mé strany asi i ze strany chlapečka, takže jsem si myslěla, že tam ta změna bude prostě vhodná...oboustranná.“

4.) Co jste považovala u své práce za nejtěžší?

„Ehm... za nejtěžší...hm...zvolit ten okamžik, kdy je ta nápomoc tomu dítěti potřebná a kdy není. Aby to prostě nebylo moc a za sebe, abych ho někam tlačila nebo takto. Asi to bylo vždycky takové, aby byl sám za sebe.“

5.) Naplňovala Vás práce AP?

„Stoprocentně. Stoprocentně. Protože i když třeba výsledky šly pomalejc, tak jako byly tam pokroky a když potom člověk vidí tu odezvu, že to jde, že se mu posunuje ten vývoj tak stoprocentně.“

6.) Ve které jste byla třídě a kolika žákům jste pomáhala? Zнала jste jejich diagnózu?

„Tak my jsme spolu skončili pátou třídou a nás tam bylo kolem dvaceti šesti těch dětí celkem ve třídě a to kromě Míši měli nějaké zohlednění ještě dva žáci. Diagnózu jsem znala.“

7.) Jak se Vám s dítětem pracovalo při vyučování a o přestávkách?

„No tak při vyučování tam vždycky záleželo podle toho, jaký byl den, jak ta spolupráce potom probíhala, protože ne každý den je to dítě nastaveno na stoprocentní výkon, takže podle toho bych asi rozdělila ty dny a potom taky třeba do třetí vyučovací hodiny, kdy ještě

byl poměrně takový čerstvý a potom už začala t pozornost upadávat, kdy ty hodiny byly potom náročnější. O přestávkách, tak tam žádný problém nebyl. “

8.) Jak jste se připravovala na výuku?

„ No tam my jsme se připravovali tou formou, že vlastně po škole jsme odcházeli domů a měli jsme tu domácí přípravu, takže tam vlastně byla nějaká ta příprava do těch a hodin a spíš jsme se domlouvali, jakou formou se bude ten chlapec tu látku učit, a podle toho jsme potom ve škole postupovali. „

9.) Řešila jste někdy nějaký konflikt s integrovaným dítětem? Popř. jak jste jej řešila?

„ Možná právě jak jsem v předchozí otázce mluvila o těch formách, kdy on si myslel, že to zvládne nějakým jiným způsobem, ale já jsem věděla, že je to třeba naprosto nedostačující, žádný efekt z toho není, nic si nepamatuje zpětně, kdy jsme to zkoušeli, tak jsme prostě prosazovala tu formu, která se mi zdála být efektivnější. Ale tak tam né, že by to byl vyhocený konflikt, ale spíš jako než jsme si vysvětlili, proč to musí být takhle, tak tam nějaké nedorozumění asi bylo. “

10.) Jak jste vycházela s třídním učitelem i s dalšími pedagogy? (Průběh těchto vztahů?)

„ Ehm...tak my jsme měli v podstatě na všechny předměty jednu paní učitelku, akorát na cizí jazyk na Angličtinu jsme měli jinou vyučující. Vztahy tam byly víceméně dobré, když jsme měli nějaké odlišné názory, tak jsme si to řekli a pak jsme se ujednotili na jednom stejném postupu a konflikt jsme neřešili asi žádný. “

11.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a pedagogy?

„ Ne. “

12.) Jak si myslíte, že Vás ostatní učitele vnímali?

„ Tak ze začátku to přišlo dost takové nevšední, protože vlastně v té době když my jsme přicházeli na tuto školu, tak to asistentství se podstatě teprve rozvíjelo, takže si myslím, že to bylo takové jako nevšední, když měl učitel k sobě asistenta, ale myslím si, že postupem času to všichni jako přijali, že to není věc, která by nějak vybočovala z normálu a vůbec na to nebylo nějaké poukazování nebo něco podobného. “

13.) Jaký jste měla vztah k ostatním dětem ve třídě?

„Tak já si myslím, že ve skrze dobrý, nebylo to na úrovni kamarádství, bylo to spíš na úrovni pozice dospělého člověka, protože jsem v těch hodinách taky někdy suplovala, když nebyla paní učitelka přítomná, ale myslím si, že to nešlo do žádných kladných ani záporných hodnot.“

14.) Jaký si myslíte, že měly děti vztah k Vám?

„Určitě to brali jako druhého dospělého v té třídě.“

15.) Jaký jste měla dojem ze spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte na v průběhu Vaší práce?

„Tak tam se určitě ta spolupráce diametrálně změnila, protože v podstatě když Míša chodil do první třídy, tak já jsem dělala to asistentství, ale nebyla tam ta domácí příprava s ním, takže v podstatě to co jsme si řekli po vyučování s maminkou nebo s kýmkoliv jiným z rodiny, tak jsme si ho v podstatě takto předávali a říkali, co bylo potřeba se naučit, procvičit, co šlo dobře, co šlo špatně apod. a potom, když už jsem s ním dělala ty dva roky i tu domácí přípravu, tak v podstatě tam už to bylo trošinku jiné, protože tam už jsme si sama věděla, to co jsme v té škole jednak probírali a jak bych to měla já sama s ním doma dělat. jak postupovat podle vedení učitele apod., takže tam už ne že bychom nekomunikovali – samozřejmě, že jsme si s rodiči řekli, jak to ten den proběhlo ve škole, ale nebyl ten rozhovor každodenní tak intenzivní. Prostě nemuseli jsme si říkat co a jak, protože tam už následovala ta moje domácí příprava u toho Míši, tak už jsme si nepotřebovali toho tolik sdělovat.“

16.) Jak jste vycházela s rodiči integrovaného dítěte?

„Tak já si myslím, že v různých ohledech jsme měli i jiné, rozdílné názory, ale ve velké většině jsme se vždycky nakonec shodli a dokázali jsme najít společný postup, takže si myslím, že dobře.“

17.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a rodiči integrovaného dítěte?

„Ne, nikdy.“

18.) Jakým způsobem jste spolupracovala s SPC?

„Chodili jsme na přednášky, na různé semináře, kde nám kromě těch teoretických věcí sdělovali i nějaké praktické...zkušenosti, které bychom mohli uplatnit v práci s integrovaným dítětem.“

19.) Jakým způsobem Vám pomáhalo SPC při Vaší práci?

„Když paní z SPC přišla do školy a viděla tu formu výuky, tak to svým způsobem korigovala, říkala, co bychom měli jako upravit, pozměnit, tak asi to byl takový ten jiný pohled zvenčí, kdy si člověk myslí, že to všechno dělá dobře, ale tak když zase se na to podívá někdo jiný a řekne, že by se to mělo ještě nějak jinak posunout a změnit, tak na základě toho jsme to potom třeba zkoušeli.“

20.) Jak jste se cítila ve třídě, když pedagog vyučoval třídu?

„Úplně běžně bych řekla, protože já jsme se tam soustředila na to, abych tam nebyla pro ten kolektiv žádným rušivým elementem, ale aby ta práce hlavně s tím integrovaným probíhala bez nějakých problémů, aby to narušovalo tu výuku nebo vnímání těch ostatních dětí, takže si myslím, že takovým běžným způsobem.“

21.) Jak si myslíte, že Vás žáci ve třídě vnímali během výuky?

„Tak určitě ze začátku si myslím, že byly takoví jako...ehm...taky to pro ně jako pro ty učitele bylo něco nového, že je druhý dospělý ve třídě, ale postupně si myslím, že to brali jako běžnou věc a soustřeďovali se na tu výuku a na to vysvětlování učiva, že to už potom tam pomine, že je tam někdo navíc v té třídě, že už to ani neřeší vlastně.“

PŘÍLOHA PVI.: ROZHOVOR S AP3:

1.) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a myslíte si, že bylo pro práci AP dostatečné?

„Tak moje vzdělání je bakalářské, ale v oblasti ekonomie a loni jsem si dodělávala pedagogiku předškolního a mimoškolního věku a myslím si že jako vzdělání pro AP nemusí být dostatečné, ale mělo by být alespoň to minimální pedagogické.“

2.) Jak dlouho jste pracovala jako asistent pedagoga na této škole?

„Pracovala jsem zde necelé čtyři měsíce.“

3.) Jak dlouho jste chtěla takovou práci vykonávat?

„Tak já jsem vlastně původně nastupovala jako záskok za paní, která je na neschopence a myslela jsem, že tady vydržím alespoň minimálně jeden školní rok a vykonávat bych ji déle asi nemohla. Beru tuhle práci jako dobrou zkušenost a myslím, že jako déle třeba než dva roky bych ji vykonávat nemohla, protože si myslím, že je to dostatečně psychicky náročná práce, ač se to nemusí někomu zdát.“

4.) Co jste považovala u své práce za nejtěžší?

„Tak v první řadě jsem měla, jak na mě bude žák, kterého jsem měla na starosti reagovat, jestli si padnem do noty, jestli mě bude třeba respektovat, jestli si budeme spolu rozumět, což si myslím, že se potom časem ukázalo, že jsme najeli na stejnou notu. Nejtěžší na tom bylo takovéto že jo, člověk si řekne AP sedí v lavici a jenom žákovi pomáhá s nějakýma jednoduchýma věcmi, ale opravdu je třeba na tu psychiku, aby prostě ten AP zvládl, to co prostě ten žák potřebuje. To mi přijde jako docela náročné.“

5.) Naplňovala Vás práce AP?

„Musím se přiznat že ani ne, já jsem vystudovala pedagogiku předškolního věku a raději bych pracovala s menšími dětmi, se kterými bych mohla vykonávat nějaké činnosti. Třeba pro mě bylo zážitkem, když jsem mohla suplovat v té třídě a mohla jsem mít s děckama výtvarnou výchovu, kde se člověk mohl nějak realizovat.“

6.) Ve které jste byla třídě a kolika žákům jste pomáhala? Znala jste jejich diagnózu?

„Tak já jsem působila v šesté třídě a měla jsme na starosti jednoho žáka vlastně, který měl diagnózu ADHD a pak jsem tam měla za sebou vlastně v lavici dva pomalejší žáky, kterým bylo potřeba jim sem tam připomenout, aby pracovali.“

7.) Jak se Vám s dítětem pracovalo při vyučování a o přestávkách?

„Tak ze začátku se zdála ta práce být jednoduchá, ale ono...ten žák měl svoje mouchy. Pořád si kousal nehty, neuměl používat kapesník, mnohdy při matematice mě neposlouchal, když měl používat třeba pravítka a tak. Tím, že jsem neměla předchozí jinou zkušenost s takovým dítětem, tak to bylo mnohdy náročné třeba, že jsem nevěděla, jak na to. Ale postupem času jsem zjistila, co zabere a tak, tak to bylo lepší.“

8.) Jak se připravovala na výuku?

„Nepřipravovala jsem se na nijak zvlášť, jako výjimečně, měla jsem vlastně rozvrh hodin, kteří žáci měli, takže jsme vždycky měla možnost zjistit, co měli třeba žáci za domácí úkol, tak jsem si vždycky jenom ověřila, jestli domácí úkol splnili, podívali jsme se třeba na předchozí učivo zeptala jsem se, jestli se třeba učil na písemku nebo jestli má domácí úkol. Jinak žádná příprava neprobíhala.“

9.) Řešila jste někdy nějaký konflikt s integrovaným dítětem? Popř. jak jste jej řešila?

„Byl tam jednou jeden menší konflikt, kdy jsem o přestávce nebyla s ním, ale šla jsem do kabinetu a přišli za mnou jeho spolužačky, že začal jednu spolužačku kopat. Tak jsem se ho šla zeptat a myslela jsem si, že to zvládnou pořešit sama a zavolala jsem si žáka s sebou do kabinetu, protože jsem to před třídou nechtěla řešit a ani on mi nějak neodpovídal, když jsem se ho ptala před třídou. V kabinetu zapíral a já jsem mu řekla, že pravda stejně vlastně vyjde najevo, tak jestli opravdu tu spolužačku kopl, tak ať mi to řekne. Přiznal se, jenže pak vyplavalo, že ty spolužačky ho bouchly dveřma do hlavy, ale bylo to vlastně vyústění toho, že je provokoval tím, že jim ty dveře neustále zavíral. Nakonec mi s problémem pomohla třídní učitelka, která je zároveň i výchovnou poradkyní na této škole.“

10.) Jak jste vycházela s třídním učitelem i s dalšími pedagogy? (Průběh těchto vztahů?)

„Tak já musím říct, že spolupráce s třídní učitelkou byla výborná, protože třídní učitelka působí jako výchovná poradkyně na této škole. Vždy mi poradila nebo pomáhala mi, jak na žáka, jak s ním spolupracovat, a s ňou jsme řešila všechno třeba, ať co se týkalo nejen

tohoto žáka, ale i celé třídy a dobře se mi s ní spolupracovalo. Spolupráce byla vynikající, co se týkalo třídního učitele.“

11.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a pedagogy?

„Musím říct, že ne. Žádný konflikt tam nebyl.“

12.) Jak si myslíte, že Vás ostatní učitele vnímali?

„Já si myslím, že už si na to zvykli, protože na této škole působí asistent pedagoga delší dobu. Za tu dobu už si dokázali zvyknout, že tam s nima ve třídě je ještě jeden dospělý, že tam nejsou sami a myslím si, že je to pro ně aji výhodou, že se třeba těmto žákům nemusí věnovat a můžou se věnovat celé třídě.“

13.) Jaký jste měla vztah k ostatním dětem ve třídě?

„Tak já se musím přiznat, že jsme měla skvělý vztah. Já jsem si ty děcka oblíbila, někdy musím říct, že aji jsem je měla radši, než toho svěřeného žáka, protože s něma se dalo třeba o přestávkách bavit o čemkoliv. Některé děcka na svůj věk byly opravdu vyspělé, hodné. Dokázala jsem se na ně spolehnout, že když jim člověk něco sdělil, že je potřeba, aby si přinesli na další hodinu nebo aby počkali, než přijde vyučující, tak opravdu ostatní spolužáci byli perfektní.“

14.) Jak si myslíte, že měly děti vztah k Vám?

„ Tak já si myslím, že tady byl menší v tom, že oni mě brali ne jako AP, ale spíš jako kamarádku, takže si mnohdy troufali, třeba upozornili na to, že jsem přišla o chvílku pozděj do třídy, ani nevěděli, že jsem třeba něco řešila s třídní učitelkou v kabinetě, tak byli někdy trošku přízdrzejší, ale jinak si myslím, že to bylo v pořádku.“

15.) Jaký jste měla dojem ze spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte na začátku a nyní?

„ Tak já jsem se s rodiči nesetkala, jenom jednou jsem viděla maminku, ale to byla otázka asi pěti minut, kdy jsme jí předávali syna, ale aji co vím od třídní učitelky, že rodiče byli velmi spokojení, že se Honza zlepšil, že byl se mnou spokojený, že i maminka psala do e-mailu třídní učitelce.“

16.) Jak jste vycházela s rodiči integrovaného dítěte?

„Neviděli jsme se, tak si myslím, že spíš, že tam nebyly žádné ty konflikty, tak věděli jsme o sobě, já jsem věděla třeba, kde pracují nebo jací jsou oni, taky věděli od třídní učitelky, jaké mám třeba vzdělání nebo jak pracuji s Honzou. Věděli jsme o sobě.“

17.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a rodiči integrovaného dítěte?

„Nee neřešila.“

18.) Jakým způsobem jste spolupracovala s SPC?

„Tak já jsem s SPC nespolečně pracovala, já jsem vlastně dá se říct spolupracovala s třídní učitelkou, která spolupracovala s SPC.“

19.) Jakým způsobem Vám pomáhalo SPC při Vaší práci?

„SPC ne, ale jak jsem už řekla, tak třídní učitelka s ním spolupracuje. Tak od ní jsem dostala hodně rad a tipů, jak třeba na tohoto žáka nebo na ostatní žáky.“

20.) Jak jste se cítila ve třídě, když pedagog vyučoval třídu?

„Tak ty začátky byly zajímavé, člověk to vnímal jako že tam je navíc, jako že toho učitele kontroloval, sledoval, ale postupem času si myslím, že jsem se ve třídě cítila úplně standardně. Někdy mě ta hodina dokázala tak zaujmout, že jsem si aj začala zapisovat, to co pedagog vykládal nebo jsem si aj počítala příklady, zopakovala jsem si učivo, bylo to prostě zajímavé.“

22.) Jak si myslíte, že Vás žáci ve třídě vnímali během výuky?

„ Tak ono záleželo hodně i na vyučujícím předmětu teda, ve kterém jsme byli, protože v nějakých předmětech, kde si myslím, že ten pedagog měl větší autoritu, tak tam žáci ani jako by mě nevnímali, vnímali opravdu jen toho pana učitele, ale kde měl pedagog třeba menší autoritu, kde ty děcka zlobily, tak jsem na ně z přední lavice pohukovala, ať jsou potichu nebo ať pracují. Tak tam mě vnímali jakože spíš, že já jsem ten pedagog než ten učitel.“

PŘÍLOHA PVII.: ROZHOVOR S AP4:

1.) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a myslíte si, že je pro práci AP dostatečné?

„Moje nejvyšší dosažené vzdělání je zatím maturita v oboru Sociální péče – pečovatelská činnost a myslím si, že je dostatečné, ale jen díky speciálně pedagogické praxi, kterou jsem získala na této škole, která byla poměrně častá a dlouhodobá.“

2.) Jak dlouho již pracujete jako asistent pedagoga na této škole?

„Na této škole jsem o září, to znamená nějakých asi osm měsíců.“

3.) Jak dlouho byste chtěla takovou práci vykonávat?

„No, to je celkem složité, protože záleží u jakého dítěte. U tohoto dítěte, které mám, tak je ta možnost, že bych zkusila s ním dojít až do deváté třídy, ale protože mám nějaké vlastní jiné ambice nebo nějaké vlastní jiné cíle, tak spíš podle situace. Takže ta práce není špatná, ale jen za těchto třeba finančních podmínek a s takovou perfektní spoluprací. Když by se jedna z těchto věcí zhoršila, tak bych asi měla tu motivaci v této práci vydržet menší. Třeba dva roky ještě.“

4.) Co považujete u své práce za nejtěžší?

„Nejtěžší je...teda pro mě...bude asi naučit se pracovat s tím dítětem tak, aby h to co je více rozvíjelo a zároveň, aby ho to co nejméně omezovalo. Najít tu správnou míru mezi vztahem s učitelem, s dítětem, s jeho rodiči, s okolím, se žáky. Je to celkem diplomatická práce.“

5.) Naplňuje Vás práce AP?

„Tak jak kdy, jak který den. Tak půl na půl musím říct, že někdy ne, záleží na tom, co děláme, jak to tomu žákovi jde, jaká je atmosféra ve škole atd.“

6.) Ve které jste třídě a kolika žákům pomáháte? Znáte jejich diagnózu?

„Jsem v šesté třídě, je to první třída na druhém stupni, takže je to pro ty žáky celkem změna a jsou tam integrování celkem dva žáci, z toho jeden je...nebo má Aspergerův syndrom a ten druhý je integrovaný z hlediska nějakých poruch učení, nějaké dyslexie, dysgrafie a plus tam jsou taky nějakí žáci, kteří mají dysgrafii, ale ti už třeba nejsou integrování. Jsou třeba jen zohlednění nebo zdravotně znevýhodnění. Ale nejvíce vlastně asistuju tomu chlapci s Aspergerovým syndromem.“

7.) Jak se Vám s dítětem pracuje při vyučování a o přestávkách?

„Takže jak který den, protože to dítě má taky svoje nálady, bývá často unavené, protože má celkem nabitý denní program, takže ve škole při hodinách psycholožka říká, že vydrží mít pozornost nějaké čtyři minuty, ale nejsem si úplně jistá, že mu to tak dlouho vydrží ta pozornost, takže je to celkem těžké ho neustále navozovat do toho stavu soustředění, ale nepracuje se mi špatně, pracujeme si celkem v klidu. Už máme mezi sebou nějaký systém, který funguje i v rámci toho učitele nebo nikdo neříkal, že by mu něco vadilo. A o přestávkách jsem s ním bývala dříve více, teď už se snažím sedět v kabinetě, aby on se snažil zapojovat se co nejvíce na svoji pěst mezi žáky. Abych mu nevytvářela jakousi bariéru a zprostředkovatele mezi těmi dětmi. Musí se naučit trošku sám těm dětem nabízet to, co má vlastně v možnostech.“

8.) Jak se připravujete na výuku?

„Tak na výuku se připravuju, dá se říct celkem intenzivně, protože toho chlapce – nevím, jestli to je oficiální, neoficiální – doučuju někdy doma, podle toho, jestli má nějaké písemky nebo ne, protože je dobré navázat na tu spolupráci školy a s rodiči nebo v tom domácím prostředí, kde se učíme stejným stylem, aby ten žák to co nejvíce pochopil. Takže jestli je domácí příprava jako doučování, příprava na další výuku, tak se to dá říct. Jinak chystám tomu žákovi s Aspergerovým syndromem materiály do různých předmětů, které teďka po novu můžu ve škole i zalaminovat a nahrávám mu různé látky na diktafon, které si on pročítá nebo počítáme různé příklady atd.“

9.) Řešila jste někdy nějaký konflikt s integrovaným dítětem? Popř. jak jste jej řešila?

„U něho probíhají takové spíš menší konflikty, které bývají v kolektivu dětí teda naprosto normální, i když on s tou svojí povahou si je třeba více zabírá. Je více citlivý, takže potom se řeší to, aby mu to neublížilo třeba více než by bylo prostě normální u ostatních žáků. Řešili jsme nějaký konflikt, kdy cítil, že byl odmítáný nějakým spolužákem, že ho odstrčil, tak to nesl špatně, ale potom jsme si sedli s paní učitelkou třídí a ona mu to potom vysvětlila. Míša někdy takové věci nese hůř, kdy se mu dá něco najevo, že často je třeba nechápe ani nějaké ironické poznámky. Neměli by se mu třeba za něco posmívat, protože on to vezme doslova. Takže spíš jenom po této stránce, kdy se ty děti učí jak s s Míšou jednat, aby ho co nejméně ranily.“

10.) Jak vycházíte s třídním učitelem i s dalšími pedagogy? (Průběh těchto vztahů?)

„Tak na začátku, když jsem došla tady na tu základní škola tak to byla moje první pracovní zkušenost, tak jsem měla velké ambice a představovala jsem si, že je ta práce ještě trošku jiná, než co z ní nakonec vyplynulo. Sama jsem udělala pár chyb, že jsem byla možná příliš akční, kdo ví... Taky učitelé dělali spoustu chyb, protože my jsme se opravdu ořukávali nějakého půl roku, než jsme přišli na to, že vlastně neškodíme nikdo nikomu v případě, že se všichni v pořádku domluvíme a stanovíme si nějaké pravidla, které to dítě potřebuje, protože vlastně o co jde, tak je tady o dobro toho dítěte, aby se co nejlépe integrovalo, aby se co nejsnadněji vzdělávalo. Ale byly tam určité konflikty, ale musím říct, že se to neřešilo přímo se mnou. Málokdo mi řekl, co mu vadí. Většinou jsem se to dozvěděla nějak zprostředkovaně, kdy se o ně dělalo nějaké sezení, kde mě řešil celý druhý stupeň, kde dělám nějaké chyby a to se ke mně doneslo až zprostředkovaně. Takže nějaké konflikty tam byli, ale teď už je to naprosto klidné a v pořádku.“

11.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a pedagogy?

„Byl tam konflikt, když jsem právě udělala chybu, kdy jsme měli ještě nevymezené kompetence mezi učiteli a AP, které už teda vymezené mám a vím, že jsem v nějakém předmětu dětem řekla nějakou informaci k jejich látce, která vlastně...jak kdybychom asi na chvíličku přejala ten výklad z toho učiva, takže jsem asi přesáhla nějakou hranici toho učitele. To jsme si potom vyříkali a od té doby se to nestalo.“

12.) Jak si myslíte, že Vás ostatní učitele vnímají?

„Nó těžko říct, protože jak kteří. Jde vidět velký rozdíl mezi tím, se kterým učitelem spolupracuji a se kterými jenom na suplování, takže se tam moc neznáme. Je tam ten rozdíl vidět celkem markantně s tím, že mám pocit, že jde o nějaký jakože mocenský stav, jako kdo v té hodině má větší moc, přitom já jsme mu tam k ruce a ne abych tam soutěžil o nějakou přízeň dětí nebo o to, kdo je tam teda ten vzdělanější, o to vůbec nejde v tu chvíli. Nicméně občas jsme takový pocit měla, že ten učitel musí dát najevo těm dětem i mě, že je on tam ten hlavní. Takže ne vždycky jsem se cítila dobře, v té hodině. No a učitelé mě vnímali ze začátku jako někoho nadbytečného, jako někoho, koho tam nepotřebují, že by to zvládli i beze mě – dokonce mi to i řekli-, ale teď si myslím, že jsou celkem rádi, že mě tam mají, protože zjistili, že ledacos mi můžou předat, pokud se teda nebojí nebo pokud tomu věří a že jim to pomáhá. Tak je to lepší.“

13.) Jaký máte vztah k ostatním dětem ve třídě?

„K ostatním dětem ve třídě mám vztah...dá se říct takový partnerský, samozřejmě že jsem se učila vývoji toho vztahu od nějakého kamarádství, pak k tomu direktivnímu – to šlo nějak hůře, takže jsme skončili na tom partnerství, kdy mám k těm dětem vztah takový jako k těm integrovaným žákům. Tím, že s nimi trávím skoro třicet hodin týdně, tak je znám opravdu dobře. Víím, jak který žák pracuje v hodině, kde je lepší, co mu jde víc, co mu jde méně. Já si myslím, že nám to velmi pomáhá tady ty interní vztahy s těmi dětmi, protože se mi třeba i s něčím svěří.“

14.) Jak si myslíte, že mají děti vztah k Vám?

„Možná lehce, občas cítím skrz to, že mi třeba přestanou vykat, že mi tykají, že mě mají spíše za kamarádku, ale snažím se je zase zpátky vracet do té pozice toho žáka, takže myslím si, že mají ke mně lehce...spíše jenom lehce autoritativní, spíše partnerský vztah taky a někdy i kamarádský. Podle mě se to mění na situaci, na předmětu, který zrovna je.“

15.) Jaký máte dojem ze spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte na začátku a nyní?

„Obecně spolupráce s rodiči ve třídě byla taková, že jsem se snažila s těmi rodiči seznámit hned na druhých třídních schůzkách, kdy jsem se jim představila a kdy jsem vlastně zjistila, kdo je od kterého dítěte rodič a některým integrovaným jsme potom měla za úkol třeba psát úkoly a tak, takže ti rodiče spolupracovali určitě, mají velký zájem o ty děti, takže si třeba zprostředkováváme, kdy bude která písemka, když to teda víím, nebo jestli byl nějaký domácí úkol. Myslím si, že jim to hodně pomáhá, když mají takové informace. Co se týče rodičů toho jednoho dítěte s Aspergerovým syndromem, tak tam je ten vztah lehce narušený tím, že se opravdu vidáme hodně často během toho doučování, takže tam ten vztah je takový hodně kamarádský. V některých chvílích se to úplně nehodí a v některých chvílích je to lepší, jak kdy. Má to svoje nevýhody i výhody.“

16.) Jak vycházíte s rodiči integrovaného dítěte?

„Tak si myslím, že spolu vycházíme dobře, občas taky narazíme na nějaký problém, ale snažíme se to řešit vždy tak, aby to dítě z toho ve výsledku vždycky vyšlo nejlépe, protože to je vlastně největší cíl tady této integrace.“

17.) Řešila jste někdy nějaký konflikt mezi Vámi a rodiči integrovaného dítěte?

„Řešila jsme jenom třeba styl úpravy domácích úkolů, že se mamince nelíbilo, že jsem zakroužkovala chyby, které pak žák opravil. Že ona to chtěla mít jakože bez chyby, tak jsme

je potom museli vymazat a napsat, aby to měl jako v pořádku do té školy, aby ten domácí úkol měl bez chyby. Tak třeba tady takové dá se říct maličkosti.“

18.) Jakým způsobem spolupracujete s SPC?

„Spolupracujeme tak, že když byly ty konflikty na začátku tady té mojí pracovní zkušenosti, tak došlo se podívat na výuku v té hodině, protože jsme tam řešili ještě nějaké věci ohledně nahlašování písemek. Takže se došlo jako podívat na náslechy na hodiny. Celkem se zajímá, protože ten žák tam dochází celkem často do SPC třeba na různé kurzy a tak, takže se znají dobře a tím pádem se ke mně donese taky spousta informací. Ta spolupráce není teda moc častá, ale normální.“

19.) Jakým způsobem Vám pomáhá SPC při Vaší práci?

„Pomohlo mi při jednání, co se týkalo toho konfliktu, kdy řešila paní z SPCčka právě ten konflikt na druhém stupni, kdy na mě ještě učitelé nebyly moc zvyklí, tak se snažila nalézt různé metody, jak má asistent a učitel spolu spolupracovat. Snažila se najít tu střední cestu, jak navázat ten správný vztah mezi námi.“

20.) Jak se cítíte ve třídě, když pedagog vyučuje třídu?

„Tak záleží, ve kterém předmětu, protože v některém mám té práce méně, v některém více, tak třeba v matematice, tam nemám čas se ohlížet, co dělají ty ostatní děti, tam mám dost práce s tím svým dítětem, co sedí se mnou v lavici. Někdy, když cítím, že k tomu tématu mám co říct, tak mě to třeba trošku trápí, že jim třeba nesmím taky nic předat, ale to já chápu, protože to vzdělání tam zatím ještě není. Takže to se cítím občas taková jako na nižší úrovni i díky tomu, že sedím na straně těch žáků. Ale je to asi jenom můj pocit, učitelé se o nic takového už nesnaží.“

21.) Jak si myslíte, že Vás žáci ve třídě vnímají během výuky?

„Tak asi jak ve které hodině, myslím si, že mě vnímají během výuky leckdy třeba jako možnou oporu, že se mě můžou na něco zeptat. To jsme se také naučili, že co se týče nějaké výuky a nějaké látky, tak je odkazují na učitele. Pokud je to třeba něco organizačního nebo nějaký detail v sešitě, se kterým nechcous zatěžovat učitele, tak se jdu zeptat mě. Takže si myslím, že mě vnímají jako pozitivní stránku nějaké další osoby, která jim může poradit nebo je může navést. Myslím si, že je neruším, ale že mě taky dokáží oni sami využít pro to, aby se jim dařilo lépe třeba v nějaké hodině.“