

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Role asistenta pedagoga v inkluzivní škole

Bakalářská práce

2022

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Ulrychová**
Osobní číslo: **H19084**
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**
Téma práce: **Role asistenta pedagoga v inkluzivní škole**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce bude tematicky zaměřena na aktuální téma –Role asistenta pedagoga v inkluzivní škole. Její zpracování bude klasické, na teoretické vymezení problému naváže část praktická –výzkumná. V teoretické části budou vysvětleny základní pojmy –inkluzie, inkluzivní škola, podpůrná opatření, asistent pedagoga, týmová spolupráce, individuální vzdělávací plán. Dalšími tématy budou –legislativní opatření, role asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu, osobní předpoklady pro toto povolání a co vše musí být splněno pro výkon po stránce kvalifikační.

Praktická část bude zpracována kvalitativní metodologií na základě metod pozorování, jehož cílem bude zjistit náplň práce asistenta pedagoga, dále analýza dokumentů a rozhovor, a to nejméně u tří vybraných asistentů pedagoga, což mi umožní komparaci jejich činnosti. Cílem práce bude popsat roli asistenta pedagoga v inkluzivní škole.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ČESKÁ REPUBLIKA. Školský zákon. In: *Sbírka zákonů č. 317*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2008, ročník 2008, částka 103, číslo 561.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČIKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČIKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-15-9.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **1. května 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

Práci s názvem Role asistenta pedagoga v inkluzivní škole jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 28.11.2022

Lucie Ulrychová, v. r.

PODĚKOVÁNÍ

Tuto část bych ráda věnovala poděkování panu prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc, za jeho odborné provázení při psaní této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala asistentkám pedagoga a pedagogům za účast ve výzkumu a ředitelům všech základních škol, kteří mi umožnili zúčastnit se pozorování v jejich prostorech. V neposlední řadě také děkuji svým přátelům a rodině za trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku inkluzivní školy a na asistenty pedagoga v ní působící. Práce se zabývá objasněním základních pojmů a principů souvisejících s touto tematikou. V praktické části bude využito kvalitativní metodologie, v níž byly použity metody pozorování a rozhovoru u tří asistentů pedagoga a tří pedagogů. Zkoumat se bude jejich vzájemná spolupráce. Cílem celé práce bude popsat roli asistenta pedagoga v inkluzivní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

TITLE

The role of the teaching assistant in an inclusive school

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on the issue of inclusive schools and teaching assistants working in them. The thesis deals with the clarification of basic concepts and principles related to this topic. In the practical part, a qualitative methodology will be used, in which I used the method of observation and interview with three teaching assistants and three teachers. Their mutual cooperation will be examined. The aim of the whole thesis will be to describe the role of the teaching assistant in an inclusive school.

KEYWORDS

inclusive school, inclusive education, teaching assistant, pupil with special educational needs, support measures

OBSAH

Úvod.....	8
1 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách v ČR.....	9
1.1 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách do roku 2016	9
1.2 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách od roku 2016	10
1.2.1 Inkluzivní škola	12
1.2.2 Inkluze ve srovnání s integrací	14
2 Podpůrná opatření	15
2.1 Členění podpůrných opatření	15
2.2 Financování podpůrných opatření	18
2.3 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření	18
3 Role asistenta pedagoga.....	20
3.1 Předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga	20
3.2 Legislativní ukotvení.....	22
3.3 Náplň práce	23
3.4 Asistent pedagoga ve srovnání s osobním asistentem.....	26
4 Aktuální otázky týkající se role asistenta pedagoga	28
4.1 Přípravovaná novela ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy	28
4.2 Nárůst asistentů pedagoga za posledních 6 let.....	29
5 Vliv na roli asistenta pedagoga	31
5.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)	32
5.2 Speciálně pedagogická centra (SPC)	32
5.3 Střediska výchovné péče (SVP)	32
6 Metodologie výzkumného šetření.....	34
6.1 Výzkumný problém.....	34
6.2 Metody sběru dat.....	34
6.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	35
6.4 Analýza dat.....	36
7 Interpretace výzkumného šetření	37
7.1 Výsledky výzkumného šetření	41
Závěr	43
Bibliografie	44

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 - Respondenti.....35

Graf 1 - Asistenti pedagoga v základních školách (Statistický informační systém MŠMT).....30

Úvod

Inkluze. To je v současné době námět pro dlouhotrvající, možná až nekončící, diskuzi odborníků, ale i laické veřejnosti, kteří mohou zastávat naprosto protichůdné názory. Inkluze ve školství se dotýká většiny obyvatel a v různých lidech může vyvolávat různé emoce. Někdo je zastáncem, někdo naopak obrovským odpůrcem. Argumentů na toto téma padlo již nespočet, ale jednoznačná odpověď stále neexistuje. Problematika společného vzdělávání se však neustále vyvíjí a je přicházeno na nové možnosti a principy, jak zrealizovat inkluzivní vzdělávání co nejefektivnějším. Problémy začleňování přináší také tradičně přetrvávající model prioritně výkonového systému hodnocení a klasifikace žáků mezi sebou navzájem.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části budou vymezeny základní informace o historii, objasněny základní pojmy, které se tohoto tématu dotýkají, autorka čtenáře také seznamuje s tématem podpůrných opatření nebo školských poradenských zařízení. V této části také můžeme zjistit aktuální informace o připravované novele Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, která by se mohla asistentů pedagoga velmi úzce dotknout. V praktické části bude pomocí kvalitativní metody pozorování a rozhovoru sledována vzájemná spolupráce mezi asistenty pedagoga a pedagogy v jedné třídě.

Byť se inkluzivní vzdělávání dotýká celé vzdělávací soustavy, tato práce je zaměřena na školy základní, neboť je zde docházka povinná, a tedy jimi musí projít každé dítě. V praktické části je tento výběr ještě zúžen na první stupně základních škol.

V práci je využíváno pojmenování v maskulinní podobě kvůli lepší čtivosti a přehlednosti.

1 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách v ČR

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) mají všichni žáci právo na rovný přístup ke vzdělávání. To se týká také žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami je označováno dítě, které k naplnění svých vzdělávacích potřeb potřebuje podpůrná opatření zajišťující mu stejné možnosti. Vždy je při tom vycházeno z konkrétních potřeb dítěte a podpůrná opatření jsou vybírána tak, aby byly naplněny tyto žakovy potřeby. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci se zdravotním postižením, vadou řeči, poruchou učení nebo chování, ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale také žáci nadaní. Všem těmto žákům by měla škola zajistit takové podmínky, které by jim umožnily v maximální možné míře zajistit rozvoj jejich potenciálu (Zichler a Svoboda, 2019, s. 58).

V této kapitole je popsáno, jakým způsobem bylo vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami realizována před rokem 2016 a jak je zajištěna v současné době.

1.1 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách do roku 2016

Před rokem 1989 byla pro vzdělávací systém charakteristická silná segregace. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli vzděláváni na speciálních školách. V tomto období však ještě nebyl tento pojem používán a hovořilo se o žácích zdravotně postižených. Do speciálních škol se dostávali mimo jiné také žáci s tělesným postižením, jejichž intelekt byl zcela v normě. Po roce 1989 je možné vysledovat první snahy o změnu přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími podmínkami na základních školách. Přesto bylo vzdělávání v 90. letech 20. století stále silně ovlivněno tradicí speciálního vzdělávání, protože podpora společného vzdělávání dětí s postižením a bez postižení byla ze strany škol a učitelů velmi slabá.

V 90. letech 20. století byla přijata celá řada deklarácí, které podporovaly společné vzdělávání. K posunu však došlo až s přijetím vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole. Podle vyhlášky bylo možné uskutečnit společné vzdělávání žáků s postižením a bez něj. S ohledem na tuto skutečnost mohlo vedení školy zřídit speciální třídy pro žáky se smyslovým, tělesným a mentálním postižením, vadou řeči nebo s vývojovou poruchou

učení. Jednalo se tedy o společné vzdělávání založené na skupinové integraci. Školy se však díky vyhlášce mohly vydat také cestou individuální integrace. Do klasické třídy se tak mohl na žádost zákonného zástupce dostat také handicapovaný žák. Žádost však musela posoudit psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

V 90. letech 20. století a na přelomu 20. a 21. století je možné vysledovat postupné zvyšování počtu postižených žáků na běžných základních školách. Pro příklad uveďme, že v roce 1995 bylo na běžných školách vzděláváno 32 044 postižených žáků a v roce 2005 to bylo již 50 476 žáků. Jejich počet se tedy rapidně zvýšil. Obecně je však možné říci, že mezi lety 1995 až 2005 byla sice často proklamována podpora společného vzdělávání, ale chyběla konkrétní opatření, která by se v praxi projevila. Největším problémem byla absence metodologie, jak s těmito žáky pracovat. Školy se také v tomto ohledu potýkaly s personálními problémy, protože měly málo pedagogických zaměstnanců, kteří by se postiženým dětem věnovali. V neposlední řadě chyběly finance na podporu integrace.

Jako určitý mezník v integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme vnímat přijetí školského zákona. Podle tohoto zákona měli být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváni na běžných základních školách, pokud to jejich zdravotní stav umožňoval. Jedním z cílů nového zákona byla podpora rovných příležitostí ve vzdělávání. Poprvé se také v tomto zákoně můžeme setkat s pojmem speciální vzdělávací potřeby, které podle zákona mají žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Tato skupina žáků měla právo na to, aby jí byly na škole vytvořeny odpovídající podmínky a v rámci vzdělávání byly využívány odpovídající metody. V neposlední řadě zákon hovoří také o asistentech pedagoga, kteří mohli být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přiděleni za účelem podpory (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 14-16).

1.2 Vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách od roku 2016

Na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měla silný vliv novelizace školského zákona, díky které získali žáci právo na bezplatné zajištění podpůrných opatření. Cílem bylo podpořit individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a udělat krok k inkluzivnímu vzdělávání. Prostřednictvím podpůrných opatření při tom měly být na školách vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání těchto žáků, aby s nimi mohli učitelé lépe pracovat. V souvislosti s novelizací školského

zákona došlo také k přijetí vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato legislativní norma upravuje organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a způsob poskytování podpůrných opatření. V příloze vyhlášky je možné najít seznam podpůrných opatření na jednotlivých stupních, která mohou školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat (Slowik, 2016, s. 26).

Podpůrná opatření mají různou formu od úpravy výukových metod, organizačních forem výuky a vzdělávacího obsahu po zajištění služeb asistenta pedagoga a úpravu prostředí třídy a školy. Jejich cílem je však vždy vytvořit ve škole takové podmínky, které by naplňovaly vzdělávací potřeby žáků. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů s ohledem na charakter a míru postižení žáka (podrobnější popis podpůrných opatření nalezneme v následující kapitole č. 2). Při volbě jednotlivých opatření je vždy vycházeno z diagnostiky žáka, aby bylo možné reflektovat míru dopadu postižení. Způsob využití podpůrných opatření je shrnut do individuálního vzdělávacího plánu¹, který obsahuje také informace o žákovi a vzdělávací cíle. Vzdělávání pak probíhá v souladu s tímto plánem, do kterého jsou zaznamenávány pokroky žáka. V případě nutnosti je možné plán aktualizovat a přizpůsobit stávající situaci (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 43).

V posledních letech je v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kladen důraz nejen na individuální integraci na běžných základních školách, ale hlavně na inkluzivní vzdělávání. Tato koncepce se v českém vzdělávacím systému uplatňuje od doby ministryně Valachové. Právě v této době začala být věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvýšená pozornost s cílem vyřešit některé dlouhodobé problémy českého vzdělávacího systému. Stále rostoucí důraz na inkluzivní vzdělávání se projevuje také ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Mezi strategické cíle patří snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí, žáků a studentů. Inkluzivní vzdělávání je při tom založeno na respektu k individuálním potřebám a schopnostem všech dětí. V rámci inkluzivní školy tedy nedochází k oddělování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních. Kolektiv třídy je zde vnímán

¹ Jedním z nejběžnějších a nejefektivnějších metod při zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Sestavuje se na konkrétní školní rok a vymezuje jednotlivá opatření, která usnadňují žákovi zvládat jeho obtíže, popisuje jednotlivá podpůrná opatření, ale nalezneme v něm i silné stránky žáka (Kendlíková, 2016, s. 40-42).

„Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu povoluje ředitel školy na základě doporučeného školského poradenského zařízení a na písemnou žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka“ (Baslerová a kol., 2020, s. 90).

jako heterogenní skupina a všem žákům je nezbytné věnovat se individuálně. Inkluzivní vzdělávání by tedy mělo být benefitem pro všechny žáky. Aby to bylo možné, je však nezbytné zajistit na škole odpovídající podmínky (Zichler a Svoboda, 2019, s. 67).

1.2.1 Inkluzivní škola

Inkluzivní školu můžeme definovat jako vzdělávací instituci, kde dochází k vyučování prosazující individualitu schopností dítěte. Tato škola se snaží přizpůsobit se co nejvíce potřebám všech žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s rozdílnou národností, náboženstvím či kulturou (Hájková, Strnadová a Kraus, 2010, s. 12-13).

Inkluzivní škola je instituce, která podporuje princip inkluzivního vzdělávání. K vysvětlení pojmu inkluzivní vzdělávání je použita definice z webové stránky presto-skola.cz: *„Základním principem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu“* (Presto, 2022).

K tomu, aby byl inkluzivní přístup efektivní, je nutné, aby byla škola na tento proces dobře připravena. To znamená nejen případnou úpravu prostředí, která může být kvůli tělesnému znevýhodnění žáka (nebo více žáků) žádoucí, ale především tato efektivita závisí na kladném přístupu pedagogů, jejich otevřenosti ke všem dětem a znalosti, či alespoň povědomí o tom, v čem problematika inkluze spočívá, společně s nadšením a ochotou pro jejich další profesionální růst.

V takové škole je běžné setkávat se s žáky, kteří mohou působit poněkud odlišně od většiny. V inkluzivní škole se ale na odlišnost nazírá v pozitivním hledisku. Je to něco, co je vítané, protože díky odlišnosti mohou (nejen) žáci do budoucna nabýt hned několika osobnostního vybavení, například respektu k ostatním, ale i k sobě samým. Odlišnost, kterou v této škole všichni tolerují, učí žáky spolupracovat a navzájem si pomáhat, což mimo jiné vede i k rozvíjení empatického myšlení. Žáci nejsou děleni na skupinu těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a na skupinu žáků bez těchto potřeb, ale všichni jsou vnímáni jako stejnorodá skupina žáků, jejichž potřeby se individuálně liší.

Vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není obohacující zkušeností pouze pro žáky, ale i pro učitele samotné. Jsou na ně kladeny vyšší nároky, což přispívá k motivaci pro další vzdělávání (Uzlová, 2010, s. 19-20, 126).

Ne vždy může být inkluzivní škola pro žáky prospěšná, proto je žádoucí, aby rodiče či zákonní zástupci zvážili dle osobnostních vlastností a charakteru žáka jeho zařazení do běžné školy. Tento posudek je velmi individuální, nelze se řídit žádným obecným principem. Rodiče (nebo zákonní zástupci) zvažují, jestli je dítě schopné adaptovat

se do třídního kolektivu a jestli má předpoklady k tomu, cítit se v takové škole dobře. V opačném případě může být takové vzdělávání nejen neefektivní, ale může vést až k frustraci žáka.

Třídní učitel může příchod nového studenta se speciálními vzdělávacími potřebami zjednodušit pro „staré žáky“ jednoduchým seznámením je se situací, kdy je vhodné, aby „starým žákům“ sdělil, v čem je „nový žák“ znevýhodněný a oni mu tak mohou v této činnosti nabídnout pomoc, a co naopak „nový žák“ dokáže sám. Děti však své názory přebírají především od rodičů (zákonných zástupců), a proto by bylo vhodné, aby i rodiče se svým dítětem o této situaci dokázali diskutovat (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 14-21).

Největší strach v oblasti inkluzivního vzdělávání rodiče vykazují z: *„bezpečnosti jejich dítěte, postoje ostatních žáků vůči dítěti, zaměstnanců a kvality vzdělávacího programu školy, dopravy, možnosti selhání inkluzivního vzdělávání, možné šikany ze strany spolužáků, sociální izolace a ztráty či snížení služeb“* (Šmelová, Suralová a Petrová, 2017, s. 15).

Ideální inkluzivní škola

Podle Tannenbergerové (2016, s. 59-108) v ideální inkluzivní škole žáci nejsou přerazováni do praktických nebo speciálních škol, protože je jejich vzdělávání podpořeno individuálním přístupem. Ideální inkluzivní škola nevytváří žádné speciální třídy, kam by řadila odlišné žáky, všichni žáci jsou v jedné, běžné třídě. Cílem je neučit děti, že selekce je v pořádku, proto ani na asistenta pedagoga by se nemělo nahlížet jako na někoho, kdo třídu rozděluje. Hledí se na něj jako na spolupracovníka pedagoga, který podporuje zapojení všech žáků ve třídě. Vždy pomáhá žákovi nebo žákům, kteří vykazují potřebu pomoci. Díky individuálnímu přístupu a široké nabídce školních aktivit může pedagogický sbor žákům doporučovat další činnosti, kde mohou rozvíjet své silné stránky. Každý žák je důležitý a u každého žáka jsou známy jeho zájmy a úspěchy a při výuce je každému žákovi umožněno, aby se aktivně zapojil a nebyl jen pasivním posluchačem. Učitelé žáky vedou ke vzájemné spolupráci.

Na inkluzi škola nenahlíží jako na něco alternativního, ale vnímá inkluzi jako přirozenou součást fungování školy. Samozřejmostí jsou bezbariérové prostory, což však může být mnohdy finančně náročné, často se ředitelé škol nemůžou spolehnout na zřizovatele školy a finanční prostředky na stavební úpravy si musí sehnat sami. Aby mohli být pedagogové připraveni na různorodé složení tříd, škola jim zajišťuje pravidelné a kvalitní vzdělávání. Učitel se v každém žákovi snaží maximálně vyvíjet jeho potenciál. Učitelé mezi sebou diskutují plán výuky.

1.2.2 Inkluze ve srovnání s integrací

Tyto dva pojmy v sobě významově nesou kontext se zahrnutím žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do efektivního vzdělávání. V následujících odstavcích je usilováno o srozumitelné popsání rozdílu mezi pojmem inkluzivního vzdělávání a na straně druhé pojmem integrovaného vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které začleňuje všechny žáky do běžných škol. Neúspěch není vnímán jako selhání dítěte, ale jako selhání vzdělávacího systému, ve kterém je třeba nalézt a následně upravit nedostatky, aby mohl být přizpůsoben individuálním potřebám žáků. Inkluze se zaměřuje na školu a třídu, aby výuka byla v zájmu všech žáků. Oproti integrovanému vzdělávání se inkluzivní více snaží o přizpůsobení škole žákům. Integrované vzdělávání vyžaduje větší adaptaci ze strany žáka ke školnímu řádu a tempu školy. Hledí se na konkrétní, znevýhodněné žáky a jejich potřeby (Votavová, 2013).

Pro úspěšnou integraci i inkluzi je zapotřebí kvalitně fungující spolupráce mezi pedagogy a rodiči. Pedagogové musí být na tento stav odborně i osobnostně připraveni (Kendíková, 2016, s. 44).

Uzlová (2010, s. 18-19) ve své knize definuje inkluzi jako vyšší stupeň integrace: *„Zatímco při integraci se zaměřujeme na potřeby jedince se znevýhodněním, (...) pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštnostech, znevýhodnění nebo nadání.“*

Integrací byly označeny vzdělávací systémy s již vyvinutým segregovaným školským systémem pro osoby s postižením. Integrace měla tento vzdělávací systém restrukturalizovat tak, aby měly všechny děti právo na vzdělání, zdůrazňovala právo všech dětí na dostatečnou vzdělávací podporu. Můžeme říci, že integrace je proces vzniklý jako reakce na segregovaný školský systém. Co se týče inkluze, ta není o začlenění skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do předem definované struktury školy, ale je to instituce, která se mění a přizpůsobuje potřebám všech žáků. Inkluzivní škola je taková škola, která pracuje na tom, aby se stala inkluzivní. Spíše než o dokončený stav, se jedná o proces změny školy, který usnadní život všem studentům, tedy se bude neustále měnit na základě jejich potřeb. Tyto dva pojmy nejsou chápány v rozporu, ale naopak jako něco, co na sobě závisí (Kiuppis a Hausstätter, 2015, s. 120-122).

2 Podpůrná opatření

Ideou inkluze je, že pokud žák ve výuce nedisponuje dostatečnými výsledky, řešení by se nemělo hned hledat v přeřazení do praktických nebo speciálních škol, ale nejprve v podpůrných opatřeních. Podpůrná opatření samozřejmě nemusí vyhovovat všem žákům a za každé situace, proto lze brát v úvahu obě možnosti a v případě, že podpůrná opatření nejsou pro žáka vhodná, volí se cesta praktických či speciálních škol.

Cílovou skupinou, které jsou poskytována podpůrná opatření, jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. To, jak bude podpora vypadat a v jaké míře bude poskytována, záleží na konkrétní potřebě žáka. Vždy však myslíme na nejlepší zájem žáka.

Smyslem podpůrných opatření je pomoci žákovi rozvinout jeho vzdělávací potenciál a zmírnit jeho znevýhodnění. Důležité je, aby podpora nebyla v rozporu se žakovým zájmem. Cílem není žakovy schopnosti a dovednosti zpochybňovat, ale dovést ho k co největší samostatnosti. V první řadě se hledí na potřeby dítěte a teprve potom na možnosti školy. Škola se vždy snaží opatření zajistit a v případě, že to nelze, hledá co nejvhodnější alternativu. Tato opatření jsou co nejefektivnější, pokud jsou žakovy nedostatky, ze kterých plynou neúspěchy, odhaleny včas, díky čemuž se s podporou může začít bezprostředně po zjištění a doporučení speciálních pomůcek. Žakovo selhávání může mít negativní dopad na výsledky studia, ale především na jeho psychický vývoj. Ideou tedy je těmto negativním vlivům předejít co nejdříve. Druhy podpůrných opatření jsou uvedeny ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 22).

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělíme podle druhu znevýhodnění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Existuje však nespočet případů, kdy není zcela jednoznačné, do které kategorie lze žáka zařadit. Problém také nastává u poslední kategorie, která je označena jako sociální znevýhodnění, jednak totiž neexistuje jasná škála, podle které sem žáky zařadíme, a jednak je pro společnost tento pojem zavádějící a vnímaný spíše jako stigmatizující. Někdy jsou žáci zařazeni do více kategorií, proto je žádoucí spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 28).

2.1 Členění podpůrných opatření

Podpůrná opatření členíme do pěti stupňů podle náročnosti, přičemž tyto stupně někdy bývají, stejně jako žakova znevýhodnění, v kombinaci.

Možností podpůrných opatření je velké množství a při jejich volbě závisí na individuálních potřebách studenta. Ne vždy může žákům s identickým handicapem

vyhovovat použití stejné podpory. To může spočívat například v použití kompenzačních pomůcek, v individuálním vzdělávacím plánu, v upravení organizace výuky apod. (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 35-36).

První stupeň

Diagnostikovat tuto formu zvládne a má v kompetenci každý učitel, který je s žákem v kontaktu a zná jeho životní souvislosti. Metodou, kterou učitel při identifikaci tohoto stupně využije, je především pozorování žáka a dále také rozhovor nebo rozbor žakových prací. Opomíjena také nesmí být vzájemná součinnost mezi pedagogickým sborem. Pokud je žákův neúspěch zařazen do prvního stupně, škola dokáže v plném rozsahu zajistit potřebná opatření. Díky těmto opatření je možné zamezit potenciálním školním neúspěchům. Často se jedná buď o drobnější, dlouhodobější neúspěchy, anebo o výraznější, ale za to časově ohraničené problémy (příkladem může být dlouhodobější absence žáka, a tedy nepochopení probírané látky, nebo jakákoliv jiná nečekaná událost, na kterou se žák nemohl předem připravit). V této formě se však nezískává žádný nárok na financování, škola jej řeší dle svých nejlepších možností. Mezi nejčastější podporu patří především konzultační hodiny pedagoga. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných určuje, že podpůrná opatření v první formě mohou být poskytována pouze po dobu 3 měsíců. Pokud do této doby student neprokáže zlepšení, přichází v úvahu diagnostika druhé formy. Je nezbytné, aby byl s touto situací seznámen rodič nebo opatrovník a žádá se o vyšetření dítěte u školského poradenského zařízení. V opačné situaci se s podpůrným opatřením skončí, případně pokračujeme s podporou a snažíme se snížit žakovu závislost k potřebě této podpory (Baslerová, Michalík a Felcmanová, 2020, s. 35-36).

Když je žák zařazen do kategorie lehké formy, tedy první, je důležité respektovat jeho osobní tempo, podávat mu častější zpětnou vazbu, podporovat jeho motivaci k učení, nebo pravidelně střídát činnosti v průběhu výuky. Někdy může pomoci také změna zasedacího pořádku, či můžeme žákovi nabídnout změnu prostředí.

Než se začnou poskytovat podpůrná opatření vyšší než 1. stupně, je třeba dodržet dvě podmínky, čímž je získání Doporučení ke vzdělání, které zpracovává školské poradenské zařízení (dále ŠPZ) a následně souhlas s tímto Doporučením od zákonného zástupce (MŠMT ČR, 2022).

Druhý stupeň

V případě, že speciální vzdělávací potřeby jsou spojeny se zdravotním stavem žáka, řadíme podpůrná opatření do kategorie druhého stupně, může se zde například prodloužit nebo rozložit studium na delší dobu než je standardní (MŠMT ČR, 2022).

Druhý stupeň podpůrného opatření je dán ve zprávě z vyšetření, která udává Doporučení ke vzdělávání. V tomto stupni je žák plně součástí výuky, ale pedagog prosazuje více individuálnější přístup. Ideálně by tento přístup neměl omezovat ve výuce ostatní žáky. Může být navrhnutá třeba změna zasedacího pořádku, delší pauzy mezi hodinami, či jiná organizace výuky. V případě, že se ve třídě vyskytuje více žáků se stejným či podobným nedostatkem, může se vytvořit skupina těchto žáků, kdy se jim pedagog věnuje individuálně, zatímco ostatní žáci pracují na jiných zadaných úkolech, případně se může využít druhého pedagoga, zde ale platí působnost pouze 1 hodinu týdně. Někdy žáci v tomto stupni mohou využít i podporu pomůcek, často se ale jedná o pomůcky finančně nenáročné, třeba zvětšení textu nebo možnost využívat kalkulátor. Samozřejmě se také využívají podobné nebo stejné metody jako ve stupni prvním (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 41-42).

Třetí stupeň

Třetí stupeň podpůrného opatření je často spojen s poruchami učení, s poruchami chování a s těžkou poruchou dorozumívacích schopností. Zde je třeba učení obohacovat, využívá se asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka (MŠMT ČR, 2022).

Tento stupeň už si žádá větší organizační úpravy, které se mohou dotýkat i ostatních žáků. Sníženy mohou být rovněž i nároky na hodnocení žáka. Jsou zde časté úpravy zasahující i do domácí přípravy. Na základě posouzení ŠPZ je také možné snížit počet žáků ve třídě (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 42-43).

Opět, stejně jako v předchozích stupních, se úpravy provádí na základě Doporučení od ŠPZ. Pokud žák využívá třetího stupně podpůrných opatření, je žádoucí, aby měl vypracovaný individuální vzdělávací plán. Oproti předchozím stupňům je zde častější speciálně pedagogická intervence. Využívané pomůcky už jsou finančně náročnější a bývá třeba využívat také speciálně upravených učebnic. Do tohoto stupně spadají například žáci nevidomí nebo neslyšící (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 43-44).

Čtvrtý stupeň

Závažné poruchy chování, středně těžké a těžké mentální postižení, závažné tělesné postižení a těžké zrakové, či sluchové postižení, jsou typickými znevýhodněními pro podpůrné opatření čtvrtého stupně. Zde se může upravit jazyk, ve kterém je výuka vedena, je využíván asistent pedagoga, může zde být využit i tlumočnick českého znakového

jazyka, přepisovatel mluveného slova a další pedagogičtí pracovníci. Docházka v základní škole se může prodloužit na 10 let (MŠMT ČR, 2022).

Pátý stupeň

Poslední, pátý stupeň podpůrného opatření, zahrnuje žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, často se jedná o kombinované postižení, zde je ve výuce další pedagogický pracovník přítomen neustále (MŠMT ČR, 2022).

Vždy se využívá asistenta pedagoga, případně druhého pedagoga, je nezbytné využití speciálně upravených učebnic, ve třídě musí být počet žáků výrazně snížen na maximálně 8. Žáci v tomto stupni často potřebují podporu nejen ve škole při vzdělávání, ale také v dalších školských zařízeních (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 44-45).

2.2 Financování podpůrných opatření

Rodiče na podpůrná opatření nepřispívají, protože jsou poskytována jako nároková. Někdy se může stát, že jednu pomůcku bude využívat více žáků, škola v těchto případech postupuje hospodárně. V případě, že škola pomůcku nevládní, může si ji vypůjčit, nebo odkoupit od jiné školy nebo školského zařízení (MŠMT ČR, 2022).

Pro pochopení problematiky financování podpůrných opatření je nutné vysvětlit pojem „základní normativ na žáka.“ Jedná se o finanční částku, kterou škola získává na každého svého žáka. Částku těchto financí ovlivňují další faktory, především forma školy (zda se jedná o malotřídku, kolik je ve třídě žáků, ale také mzda zaměstnanců, apod.).

Ačkoliv podpůrné opatření je nezbytné pro všechny 3 typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, příplatek k normativu může získat pouze žák se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 64-67).

2.3 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Jak je uvedeno výše, s asistentem pedagoga se setkáváme v takové třídě, kde se vyskytuje alespoň jeden žák, kterému bylo přiděleno podpůrné opatření třetího, čtvrtého nebo pátého stupně.

Zřízení asistenta pedagoga je možnost, ne však nárok, kterou může ředitel školy využít. Školský zákon v současné době stanovuje, že asistent pedagoga je podpůrným opatřením. Aby mohl být asistent pedagoga součástí třídy, musí ho nejprve doporučit ŠPZ, ředitel školy a požádat musí i zákonný zástupce. Následně žádost schvaluje odbor školství na příslušném krajském úřadě. Žádost je podávána v případě, kdy je zřejmé, že žák by efektivně pracoval pod individuálním plánem, že jsou pro něj vhodné speciální pomůcky,

či potřebuje upravit pracovní prostředí. Při zvolení asistenta pedagoga se posuzují všechny okolnosti vzdělávání u konkrétního žáka (např. věk, samostatnost) v konkrétní škole (např. počet žáků ve třídě/škole, dostupné pomůcky). Speciálně pedagogické centrum poté vyhodnocuje, zda má být asistent pedagoga zřízen a v jakém časovém rozsahu (zda-li po celou dobu vyučování nebo jen na konkrétní předměty). Asistent pedagoga je zřizován souběžně s dalšími podpůrnými opatřeními, nelze ho za pomůcky zaměňovat nebo je za něj nahrazovat.

Cílem asistenta není vypracovávat dané úkoly za žáka, ale napomoci mu k tomu, aby dokázal být samostatný a úkoly vyřešit sám, podporuje snížení závislosti žáka na pomoci od ostatních. V případě, že žák využívá pomůcku, měl by si asistent pedagoga práci s touto pomůckou vyzkoušet a vědět, jak se s ní zachází (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol. 2020).

3 Role asistenta pedagoga

Pro asistenta pedagoga, stejně jako pro ostatní pedagogické pracovníky, je nezbytné dodržovat etické zásady, mezi které patří především respektovat individualitu dítěte. Veškerou činnost, kterou asistent pedagoga provádí, musí zamýšlet v dobré víře a pomáhat by měl v takové míře, v jaké mu to jeho osobní možnosti a odborné znalosti dovolují. Je si vědom toho, že by se měl neustále osobnostně i kariérně rozvíjet. Je také zavázán mlčenlivostí o citlivých údajích. Podílí se na plnohodnotném začlenění do společnosti se stejnými šancemi pro vzdělávání. I přes jeho mimoprofesní působení ve společnosti bere neustále na vědomí prestiž své práce a chová se v souladu s mravními normami (Kendíková, 2016, s. 19 – 22).

3.1 Předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga

Při výběru vhodného asistenta pedagoga se dbá na kritéria vycházející z legislativy, která stanovují požadavky na odbornou kvalifikaci. Další nezbytnou podmínkou při výběru je charakter uchazeče, především aby odpovídal potřebám žákům, se kterými bude v budoucnu pracovat. Po úspěšném splnění je žádoucí, aby se asistent pedagoga společně se zaměstnavatelem domluvili na náplni činnosti, ta se totiž může v různých školských zařízeních lišit (Svoboda a Zichler, 2020).

Kvalifikační předpoklady

Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga. Rozlišuje odbornost na dvou úrovních. V první rovině se jedná o vyšší úroveň činnosti, čemuž odpovídají níže uvedené odstavce A-C. Druhá rovina je označena jako nižší úroveň činnosti ve smyslu pomocných výchovných prací (zákon č. 563/2004 Sb.).

Podle § 20 zákona č. 563/2004 asistent pedagoga nabyde odbornou kvalifikaci následujícími způsoby:

A) Vysokoškolským vzděláním:

- získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo;

- celoživotním vzděláváním uskutečňovaným vysokou školou zaměřeném na pedagogiku;

- studiem pedagogiky, nebo;

- absolvování vzdělávacího programu pro asistenta pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

B) Vyšším odborným vzděláním:

- získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání s pedagogickým zaměřením, nebo;

- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na pedagogiku, nebo;

- studiem pedagogiky, nebo;

- studiem pro asistenty pedagoga.

C) Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným:

- ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo;

- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na pedagogiku, nebo;

- studiem pedagogiky, nebo;

- studiem pro asistenty pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb.).

Tyto uvedené možnosti platí pro první rovinu, tedy pro vyšší úroveň činnosti. Pokud asistent pedagoga nemá ukončenou možnost A), B) nebo C), pak může vykonávat pouze pomocné výchovné práce, čili se jedná o nižší úroveň činnosti asistenta pedagoga. Odbornou kvalifikaci pro pomocné výchovné práce ve škole, školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává:

D) Vzděláním podle A) – C) předchozího odstavce.

E) Středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo v oboru vzdělání zaměřením na přípravu asistenta pedagoga.

F) Středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a:

- studiem pedagogiky, nebo;

- studiem pro asistenta pedagoga, nebo;

- základním vzděláním a studiem pro asistenta pedagoga.

Vzdělávání asistenta pedagoga však nekončí po vykonání této odborné kvalifikace, ale pokračuje po celou pracovní kariéru. Asistent pedagoga se účastní kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a díky tomu mu vzniká mu nárok na poskytnutí studijního volna. Důvod dalšího vzdělávání je prostý – nároky i učební obsahy se mění, navíc se objevují stále nové poznatky (Vejrochová a kol., 2015, s. 29-33).

V praxi se podle Svobody, Zichlera a kol. (2020, s. 157-158) často o práci ucházejí zájemci, kteří absolvovali pouze kurz pro asistenta pedagoga a nemají žádnou předchozí pedagogickou zkušenost. V těchto případech je žádoucí, aby si asistenti pedagoga průběžně doplňovali své znalosti nejen z důvodu povinnosti na účasti dalšího vzdělávání (plynoucí ze zákona o pedagogických pracovnících), ale také z vlastního zájmu, neboť nemusí být zcela obeznámeni s určitými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými budou ve třídě v kontaktu.

Osobnostní předpoklady

Kromě předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, které určuje zákon, nejsou o nic méně důležitější také osobnostní předpoklady. Ty na rozdíl od zákona sice nejsou právně vymahatelné, jsou ale morálně nezbytné.

Jelikož asistent pedagoga je taktéž pedagogickým pracovníkem, je zcela samozřejmé, že by k jeho osobnostním předpokladům měl patřit především kladný vztah k dětem. Tato činnost opravdu nelze vykonávat v nouzi, kdy například uchazeč o zaměstnání nezískal žádnou jinou práci, ale byl přijat jako asistent pedagoga, a tak to přijal alespoň na přechodnou dobu, než najde něco pro něj vhodnějšího. Asistent pedagoga by měl být dobře motivovaný k výkonu své práce. Mnohdy je opravdu složité najít si k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami tu správnou cestu, proto ani trpělivost by neměla být zanedbávána. Jelikož asistent pedagoga tráví čas v kolektivu celé třídy, musí umět spolupracovat nejen s ostatními dětmi ve třídě, ale také s ostatními pedagogy a s rodinou dítěte. Musí v dítěti vzbudit důvěru a navodit v něm pocit bezpečí. Neustále se setkává s novými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, proto by měl zůstat nadšený pro další vzdělávání, které by ostatně nikdy nemělo skončit a mělo by ho provázet po celou dobu jeho kariérního života. Neustále se bude muset přiučovat nové informace, zkoumat nové diagnózy a poznávat individualitu dítěte (Uzlová, 2010, s. 45).

3.2 Legislativní ukotvení

Pojem Asistent pedagoga a termíny vztahující se k této problematice nalezneme v legislativě hned v několika právních typech dokumentů – ať už se jedná o samotné zákony ve sbírkách, nebo o nařízení vlády a vyhlášky, přičemž každý právní dokument zasahuje do různé oblasti. Níže je uvedeno, kde se v legislativě s termínem asistenta pedagoga můžeme setkat a v jaké souvislosti, v celé práci však můžeme nalézt informace čerpající právě z této uvedené legislativy.

Zákon o pedagogických pracovnících

Účinnosti nabyl dne 1. ledna 2005 a poslední novela byla provedena 12. ledna 2016. Obecně se zákon vztahuje na pedagogické pracovníky, nalezneme zde tedy i jasné vymezení asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka a upravuje například jejich pracovní dobu; předpoklady pro výkon činnosti a další vzdělávání (Zákon 563/2004 Sb.). Z tohoto zákona je čerpáno především v kapitole č. 3.1.

Vyhláška O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška je účinná ze dne 21. ledna 2016, aktuální znění platí od 1. ledna 2021. Předmětem této vyhlášky je především úprava pravidel vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V hlavě II, § 5 je dokonce samostatný odstavec zohledňující asistenta pedagoga (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Nářízení vlády O stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Nářízení vlády nabylo účinnosti 26. ledna 2005, poslední aktuální novela proběhla 1. února 2021. V tomto právním dokumentu je vymezena přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

Vyhláška O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Účinnost nabyla dnem 1. září 2005 a novelizována byla ke dni 25. 11. 2014. Vyhláška uvádí podobu kvalifikačního studia pro asistenty pedagoga (Vyhláška č. 317/2005 Sb.).

3.3 Náplň práce

O činnostech, které by měl asistent pedagoga vykonávat, rozhoduje ředitel školy na základě odborného posudku stanoveného ŠPZ. Hlavní činnosti určuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mezi tyto činnosti patří: *„pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti; pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází; podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí; pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy“* (Kendíková, 2014, s. 62).

Podle Kendíkové (2014, s. 62-65) se pak v praxi jedná především o činnosti individuální pomoci jednotlivým žákům, kteří pomoc zrovna vyžadují; dále je asistent pedagoga aktivní ve vývoji kolektivu žáků, rozvíjí s nimi sociální dovednosti a vztahy; zajišťuje bezpečné prostředí pro žáky a dohled při přestávkách; pomáhá pedagogovi

usměrňovat problémové chování žáků a spolupracuje na individuálním vzdělávacím plánu. Činnosti jsou však různorodé a liší se na základě povahy školy, třídy, kolektivu, osobnosti asistenta pedagoga, osobnosti třídního učitele a na spoustu dalších faktorech.

Ve školním prostředí dochází pochopitelně ke střetu různých vztahů, ať už na poli přátelství, autority či spolupráce. Děti si budují vztah nejen sami k sobě, ke svým vrstevníkům nebo k pedagogům či k ostatním zaměstnancům, ale je pro ně také důležité vidět, jak umí s pedagogy spolupracovat jejich rodiče a ostatní zaměstnanci školy. Tyto vztahy jsou rovněž klíčem k efektivní spolupráci, která vede k zajištění nejlepších podmínek pro vzdělávání dítěte. Pokud je asistent pedagoga součástí třídy, rozvine hned několik vztahů, a to především: se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami; s třídním učitelem (či s dalším pedagogem); s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami; s celým třídním kolektivem.

Není neobvyklé, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují podporu nejen od asistenta pedagoga, ale i od pedagoga. Je proto důležité, aby byl jejich vztah budován a udržován v profesionální rovině. Na vzájemnou spolupráci je třeba nahlížet jako na týmovou práci. Týmem je v tomto případě myšlen asistent pedagoga, pedagog a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Samozřejmě se v rámci širšího okruhu můžeme setkat i s dalšími subjekty, kteří do tohoto týmu vstupují, ať už se jedná o ředitele školy, o zákonné zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i o zaměstnanci školských poradenských zařízení, či jiné odborníky (NPI ČR, 2022).

Efektivní týmová spolupráce se podle Crowleyho (2018, s. 18-22) vyznačuje především tím, že jsou všichni „na jedné lodi.“ Takový tým má 4 základní znaky: je účelný, pracuje na konkrétních aktivitách a ví, z jakého důvodu; je pozorný, členové týmu si všímají, jak jejich chování ovlivňuje ostatní kolegy; potrpí si na přesnosti a dochvilnosti, dodržují jasně stanovené termíny a časy schůzek; a v neposlední řadě jsou především spolehliví, dělají přesně to, co řeknou a slíbí.

Pokud je součástí třídy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, případně do třídy později nastoupí, je vhodné, aby byli všichni rodiče žáků obeznámeni s tím, že ve třídě jejich dítěte bude působit kromě učitele také asistent pedagoga. Nejen rodiče, ale také děti, by měli mít jasno v tom, kdo asistent pedagoga je, proč tam je a co je jeho náplní práce (Zezulková, Janků a Odstrčilíková, 2021, s. 30-32).

Při vzdělávání žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami asistent pedagoga nabízí pomoc a oporu jinému pedagogickému pracovníkovi. Může se jednat o realizaci vzdělávání, ale také o podporu samostatnosti žáka (Zezulková, Janků a Odstrčilíková, 2021, s. 30-32).

Ve spolupráci se žáky:

- A) podporuje a motivuje ve vzdělávacím procesu i v přípravě na něj;
- B) vede k vytvoření základních sociálních kompetencí;
- C) pomáhá pracovat skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- D) podílí se na adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- E) pomáhá s nezbytnou sebeobsluhou (Zezulková, Janků, Odstrčilíková, 2021, s. 30-32).

Ve spolupráci s pedagogem

Mezi pedagogem a asistentem pedagoga musí být vždy oboustranná tolerance, nicméně i přesto je důležité si uvědomit, že asistent pedagoga se vždy řídí pokyny učitele. Ten však nejedná jako jeho podřízený, nýbrž jako jeho spolupracovník. Odpovědnost za chod výuky nese vždy pedagog. Asistent pedagoga se řídí úkoly pedagoga, nejlépe po předchozí domluvě. V ideálním případě by měl pedagog vždy obeznámit asistenta s tím, co bude náplní vyučovací hodiny, jaké budou využívané pomůcky, metody a postupy, a po skončení hodiny by měli ve vzájemné spolupráci také vyhodnotit uplynulou výuku (Zezulková, Janků, Odstrčilíková, s. 30-32, 2021).

Asistentova předchozí pedagogická praxe ovlivňuje spolupráci s pedagogickým pracovníkem. Pokud je jeho předchozí praxe nedostatečná, pedagog by měl při začátku spolupráce brát v potaz důležitost srozumitelného zadávání pokynů asistentovi, aby mu usnadnil rychlejší zorientování se v jeho roli, což ostatně platí i při nové spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Po několika týdnech už asistent začne být samostatnější a pedagogovi se jeho zvýšená pracovní zátěž vrátí v podobě asistentovy pomoci (Svoboda, Zilcher, 2020, s. 157).

Podle dotazníkového šetření České školní inspekce, kdy se zjišťovala spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga je zřejmé, že z bodů uváděných jako náplň činnosti (spolupráce v průběhu výuky; spolupráce při přípravě na výuku; domluva strategií a postupů; spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání) má asistent pedagoga nejmenší podíl na spolupráci při vyhodnocování výsledků vzdělávání (Zezulková, Janků a Odstrčilíková, 2021, s. 30-32).

Ve spolupráci s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle Kargerové, Staré a kol. (2015, s. 28) jsou uvedeny osvědčené zkušenosti:
„Bylo by dobré, když by asistent pedagoga:

- A) měl dobrou znalost rodinného prostředí, z něhož žáci pocházejí;*

B) měl od rodičů zjištěné důležité informace o dítěti (o jeho zálibách, koníčcích, ale také zvycích, vlastnostech, náboženství, o kamarádech apod.);

C) dával rodičům doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jaké pracovní postupy dítěti vyhovují;

D) společně s rodiči sledoval pokroky dítěte, jak dítěti vyhovují zvolené postupy, zda a jak se dítěti daří úkol zvládat, co jiného by bylo lepší příště udělat;

E) vedl rodiče k uvědomění si odpovědnosti k vlastnímu dítěti;

F) zajistil optimální podporu sociokulturní integrace žáků do školního prostředí.“

Ve spolupráci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Asistent pedagoga je v současném školském systému zřízen ke konkrétnímu žákovi nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (ačkoli do jeho náplni činnosti patří i práce s celým kolektivem), což udává jejich vzájemný vztah. Nejběžnější činnosti, které asistent pedagoga vykonává pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou poskytování podpory a pomoci při každodenních výkonech ve vyučovacím procesu. To se může odehrávat buď v prostoru třídy s ostatními žáky, anebo mimo třídu, kdy v případě potřeby (například z důvodu tempa) asistent pedagoga s žákem odejdou do jiné místnosti a pracují na zadání společně. Asistent pedagoga může žákovi v případě jeho nepochopení pokynů vysvětlit zadání znovu, jednodušeji, obsah sdělení však musí být zachován. Snahou je, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracoval co nejméně za pomoci asistenta pedagoga a spíše se mohl zapojovat do veškeré skupinové práce s ostatními žáky. Nabízenou pomoc od asistenta pedagoga může žák však i odmítnout (a v opačném případě o ni požádat) (Vejrochová, 2015, s. 58-59).

3.4 Asistent pedagoga ve srovnání s osobním asistentem

Veřejností bývají často zaměňovány nebo dokonce synonymizovány profese asistenta pedagoga a osobního asistenta, přitom každý z nich vykonává odlišnou náplň práce. Ač se v této práci osobním asistentem více nebudeme zabývat, z důvodu častého zaměňování společností bude tato kapitola věnována jeho srovnání vedle asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož výkon práce je definován především ve školském zákoně a v několika dalších právních předpisech. Oproti tomu osobní asistent je pracovník sociální služby, jehož činnost ukládá Ministerstvo práce a sociálních věcí v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. S asistentem pedagoga se setkáváme na školní půdě jako s jedním z podpůrných opatření pro žáka nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdežto osobní asistent práci vykonává terénně, tzn., v přirozeném

prostředí cílové skupiny. Asistent pedagoga poskytuje žákům pomoc při přípravě na výuku a v průběhu výuky, podporuje je při adaptaci ve školním prostředí a také pomáhá samotným pedagogům při činnostech týkající se žáků. Osobní asistent nabízí pomoc při vykonávání běžných činností osob. Co se týče předpokladů pro výkon práce, u asistenta pedagoga se vyžaduje kromě osobních dispozic příslušné vzdělání (viz kapitola č. 3.1), kdežto osobním asistentem může být kdokoliv, kdo je způsobilý po zdravotní stránce a dokončil základní vzdělání (Kendíková, 2016, s. 6).

Jak už bylo zmíněno, funkce osobního asistenta spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, kdežto asistentem pedagoga se zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto dvě ministerstva mají na starosti jejich kompetence a také oblast financování, což někteří lidé někdy nemusí brát na vědomí, a po asistentovi pedagoga vyžadují činnosti, které však už do jeho funkce nenáleží a spíše by byly vhodné pro osobního asistenta.

Osobní asistence může být *„poskytována osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby (...). Služba obsahuje zejména tyto základní činnosti: pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu; pomoc při osobní hygieně; pomoc při zajištění stravy; pomoc při zajištění chodu domácnosti; výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“* (Uzllová, 2010, s. 23).

4 Aktuální otázky týkající se role asistenta pedagoga

V této kapitole jsou popsány nynější trendy, aktuality a témata, která se týkají pozice asistenta pedagoga jako podpůrného opatření a posily ve škole.

4.1 Přípravovaná novela ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

Začátkem roku 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) vyšlo na veřejnost s informací, že připravuje novelu týkající se financování funkce asistenta pedagoga, která by v případě schválení měla platit od ledna 2024. Tento proces je nazvaný jako „parametrizace asistentů pedagoga.“ Od roku 2016 se počty asistentů pedagoga rapidně zvýšily, a to až o dvojnásobek (viz graf č. 1). Konkrétně se změna týká zákona o pedagogických pracovnících (ČTK, 2022).

Změna má dle MŠMT napomoci tomu, aby se nesnižovalo, ale naopak ani nenavyšovalo počtu asistentů pedagoga, protože doposud tento počet rostl nesouměrně s růstem počtu znevýhodněných dětí ve školách. Podle návrhu by školy měly nárok pouze na omezený počet asistentů pedagoga. Zavedení této úpravy by znamenalo negativní vývoj především pro malé školy, ve kterých se často vzdělává velké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelská platforma² se domnívá, že by mohl být tento krok považován za zpochybnění myšlenky pomoci žákům se znevýhodněním, případně žákům nadaným (Učitelská platforma, 2022).

Učitelské platformy společně s Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání (dále ČOSIV) na to reagují poměrně negativně vydáním Stanoviska, kde argumentují: *„učitelé poukazují na výrazný nárůst počtu žáků s obtížemi v oblasti vzdělávání i duševního zdraví. Asistenti pedagoga ve třídách aktuálně pomáhají širokému spektru žáků. (...) Učitelé sami jsou již velmi vyčerpaní neustálými změnami a potřebou adaptace na ně. Omezení přítomnosti asistentů pedagoga by mohlo velmi negativně zapůsobit na jejich duševní zdraví a motivaci setrvat v učitelské profesi.“* Ve svém vyjádření také uvádí rizika novely, mezi které patří v neposlední řadě i obava asistentů pedagoga o ztrátu zaměstnání. Situace by se ztížila i pro ředitelé škol, protože by byli více administrativně zatíženi. Pro všechny žáky by to mohlo znamenat snížení kvality vzdělávání. ČOSIV a Učitelské platformy navrhují neuspěchat tuto novelu a poskytnout větší prostor pro diskuzi a sběr dat. Navrhují místo toho řešit problém nedostatečné kapacity školských poradenských zařízení (Učitelská platforma, ČOSIV, 2022).

² Jedná se o sdružení učitelů, kteří mají společnou vizi pro zlepšení podmínek a kvality vzdělávání (Učitelská platforma, 2022).

Ředitel odboru základního vzdělávání a mládeže MŠMT Michal Černý na konferenci S asistenty k lepší škole, která proběhla v říjnu roku 2022, přednesl a upřesnil záměr MŠMT, kdy chtějí sjednotit a zlepšit pracovní podmínky pro asistenty pedagoga s cílem jistoty jejich práce. Uvedl, že podoba novely stále ještě není definitivní, a že každou změnu chtějí prodiskutovat s veřejností. V současné verzi je základním parametrem počet běžných tříd v základní škole a jejich průměrná naplněnost. Na základě toho každá škola obdrží nárok na každou třídu ve výši 0,2 úvazku pro asistenta pedagoga, který je dále ještě vynásoben koeficientem podle:

- průměrné naplněnosti tříd;³
- podílu žáků se druhým a vyšším stupněm podpůrných opatření;⁴
- počtu tříd 1.-3. ročníku (je prokázáno, že v těchto třídách je asistent pedagoga využíván nejčastěji);⁵
- počtu tříd, kde se vzdělávají žáci se 4. a 5. stupněm podpůrného opatření.⁶

Neznamená to, že když má škola nárok na určitou výši úvazku, tak je její povinností ho v přesné výši využít a naopak, pokud si jiná škola zajistí jiný zdroj financování, může mít zaměstnanost i vyšší, než uvádí tento nárok. Cílem MŠMT má být rovnoměrně probíhající inkluze (Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa, 2022, online).

4.2 Nárůst asistentů pedagoga za posledních 6 let

V níže přiloženém grafu vidíme srovnání počtu asistentů pedagoga za roky 2016-2021 v základních školách. Dle tohoto srovnání můžeme usoudit, že inkluze je stále v rozvoji a v následujících letech lze předpokládat další nárůst asistentů pedagoga, na což se snaží reagovat výše uvedená novela MŠMT. Srovnání těchto šesti let bylo vybráno z důvodu

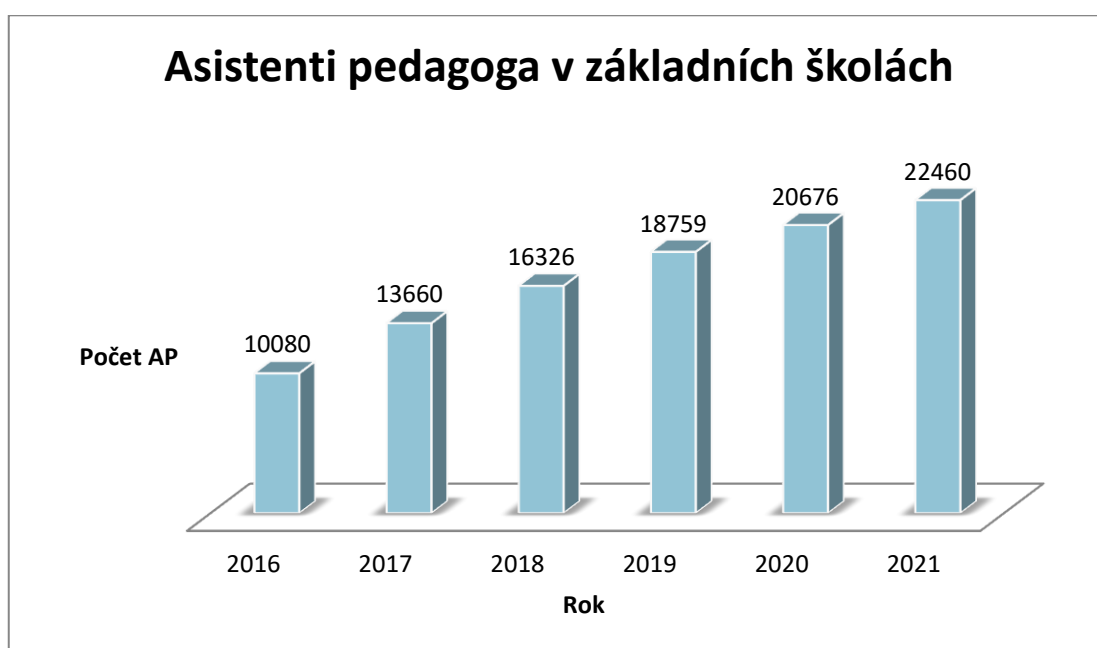
³17 a méně žáků = koeficient 0,7; 17 – 20 > žáků = koeficient 0,8; 20 – 24 > žáků = koeficient 1,0; 24 – 27 > žáků = koeficient 1,1; více než 27 žáků = koeficient 1,2 (Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa, 2022, online).

⁴Zde je uveden pouze návrh, ještě není jisté, jestli se bude začínat s počtem od druhého stupně podpůrných opatření – v případě, že se začne od třetího stupně, pak by byly procenta nižší: méně než 9 % = koeficient 1,0; 9 % - 11,99 % = koeficient 1,5; 12 % - 14,99 % = koeficient 2,0; 15 % - 19,99 % = koeficient 2,5; 20 % - 24,99 % = koeficient 3,0; více než 25 % = koeficient 3,5 (Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa, 2022, online).

⁵ Za každou třídu 0,1 úvazku navíc (Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa, 2022, online).

⁶ Za každou třídu 0,75 úvazku navíc (Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa, 2022, online).

zavedení asistenta pedagoga jako podpůrného opatření v roce 2016 a také díky lepší přehlednosti údajů, neboť do roku 2015 Statistická ročenka dělila počet asistentů pedagogů na 2 kategorie: žáci se zdravotním postižením a žáci se sociálním znevýhodněním. Od roku 2016 je rozdělení o něco podrobnější. Žáci se nedělí podle typu znevýhodnění, ale podle stupně školství následně: mateřská škola; třída přípravného stupně základní školy speciální; přípravná třída základní školy, základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola. Po celou dobu 6 let je jednoznačně nejvyšší počet asistentů pedagoga u školy základní, a to až několikanásobně. Naopak nejnižší počet asistentů pedagoga se vyskytuje u konzervatoří, kde se tento počet drží stále pod desítkou a výrazně se nemění.



Graf 1 - Asistenti pedagoga v základních školách (Statistický informační systém MŠMT)

Graf počíná rokem 2016 a končí rokem 2021. Můžeme z něj každý rok přečíst jasný vzestup po podobných intervalech v průměru dvou tisíc. Nejvíce asistentů pedagoga přibýlo od roku 2016 na rok 2017, konkrétně 3 580 asistentů pedagoga, a naopak nejméně z roku 2020 na rok 2021, přírůstek asistentů pedagoga činil 1 784. Obecně můžeme říci, že počet je každý rok sice vyšší, ale přírůstek se rok od roku o něco tenčí, každý rok o cca 200 asistentů pedagoga.

5 Vliv na roli asistenta pedagoga

Zcela zásadní roli v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hrají školská poradenská zařízení. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a speciálně pedagogická centra, která se zaměřují na diagnostiku, navrhování konkrétních podpůrných opatření a poskytování metodické podpory školám v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická centra jsou zřizována při školách, které se zaměřují na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto školám pak poskytují komplexní poradenské služby. Poskytují také služby žákům a jejich rodičům a metodickou podporu školám (Slowik, 2016, s. 37).

Školská poradenská zařízení

Ředitel školy se může rozhodnout zřídit školské poradenské zařízení do školské soustavy a garantuje tyto služby jako bezplatné. Důvodem vzniku je především zvyšující se počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem školního poradenství je poskytování odborné pomoci, ať už v osobním rozvoji dítěte, tak i v potížích vyskytujících se v procesu výuky a k následnému řešení těchto potíží. Mohou ale také sloužit k pomoci při hledání dalšího vzdělávání, anebo rozvíjí nadání žáků (Svoboda, Zilcher, 2020, s. 27).

Služby poradenských zařízení jsou vykonávány na žádost studenta či jeho zákonných zástupců, což je stvrzeno podpisem. Škola sama nemůže bez svolení těchto služeb využít, jeho kompetence končí v podání případného doporučení o návštěvě školského poradenského zařízení zákonným zástupcům. V současné chvíli v oblasti školských poradenských zařízení působí 3 pracoviště:

- A) pedagogicko-psychologické poradny;
- B) speciálně pedagogická centra;
- C) střediska výchovné péče.

Aby bylo vzdělávání žáka (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní, je důležitá spolupráce všech poradenských zařízení, včetně spolupráce s pedagogy. Někdy však mohou vzniknout ve vzájemné komunikaci problémy, například pedagogové z důvodu terminologie nemusí jasně rozumět výsledným zprávám podaných od školských zařízení. Další problémy může také způsobit dlouhotrvající proces vyšetření s konečnou zprávou. Možné komplikace ze strany školských poradenských zařízení zase mohou od pedagogů dostat požadavek, který je nesrozumitelně formulován, čímž může být způsobeno obdržení výsledné zprávy neodpovídající pedagogově původní myšlence pedagoga. Po diagnostice žáka je hlavním úkolem pedagoga porozumět chování žáka, které je zřejmé z posouzení jeho stavu. Všichni

žáci mají právo se vzdělávat v rámci jejich vlastních možností a potřeb, na což navazují stupně podpůrného opatření. Při konečné fázi vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení obdrží konečnou zprávu zákonný zástupce, jenž je povinen zprávu předat škole (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 69-70).

5.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

V pedagogicko-psychologických poradnách najdeme odborníky jako je psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. Cílovou skupinou jsou děti od věku 3 let do ukončení středního vzdělání, případně vyššího odborného vzdělání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2020, s. 71).

Tito pracovníci podle vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních rozhodují například o odložení školní docházky na základě zjištění připravenosti žáků; zaměřují se na prevenci rizikového chování; doporučují a vydávají návrhy podpůrných opatření, pro tyto žáky také konají speciálně pedagogické a psychologické vyšetření; poskytuje poradenskou podporu zákonným zástupcům; řeší školní neúspěšnost a další (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

5.2 Speciálně pedagogická centra (SPC)

Odbornými pracovníky v SPC jsou speciální pedagog, psycholog a často i sociální pracovník. V případě potřeby se ke spolupráci může přidat další odborník. Cílovou skupinou v SPC jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, do čehož spadají žáci se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, ale také s mentálním postižením, s narušenou komunikací, anebo s kombinací více vad. Cílem služeb, které speciálně pedagogická centra poskytují, je přizpůsobení vhodných podmínek pro zdravý rozvoj a vývoj osobnosti žáka a zmírnění znevýhodnění, případně prevence jeho vzniku. Někdy může být pomoc ze strany SPC poskytnuta pouze jednou, v případě řešení aktuálního problému. V dalším případě se forma opakuje pomocí kontroly, kdy může nastat opravné opatření. V posledním případě SPC poskytuje pravidelnou formu péče, kdy žák centrum navštěvuje dle potřeby (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2020, s. 71).

5.3 Střediska výchovné péče (SVP)

Ve střediscích výchovné péče cílíme na skupinu žáků s rizikem poruchy chování, případně s již rozvinutými projevy poruchy chování. Služby nabízí všestrannou psychologickou a speciálně pedagogickou péči studentům do maximálně 26 let věku. Pomoc se poskytuje žákům s handicapem. Služby, které SVP poskytují, spočívají především

v preventivní činnosti, která se snaží předejít problematickému chování a již vzniklé potíže zmírňovat, ale také v poradenské, terapeutické, vzdělávací činnosti. Poskytují jiným organizacím odborné informace. SVP může služby poskytovat kromě ambulantní formě také v podobě internátní, kdy podmínkou je maximální délka trvání 8 týdnů (Zákon č. 109/2002 Sb.).

6 Metodologie výzkumného šetření

„Definování výzkumného problému patří k prvním krokům v oblasti sociálního šetření. (...) Žádné šetření nemůže být připraveno, aniž bychom neměli alespoň předběžnou teorii či model odpovídající dané úloze“ (Mišovič, 2019, s. 52-53).

Nyní se se práce přesouvá k výzkumné části. Jak bylo uvedeno v teoretické části, asistent pedagoga přichází na poli svého zaměstnání do styku se spoustou dalších subjektů. Jeden z nejběžnějších vztahů je vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem.

Praktická část navazuje na uvedené poznatky z teoretické části týkající se spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem.

6.1 Výzkumný problém

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Pro upřesnění tohoto cíle byly specifikovány ještě 2 dílčí cíle, jeden upřesňuje cíl, kterého chceme dosáhnout z rozhovorů s asistenty pedagoga a druhý usiluje o to zjistit, jaká je pedagogova idea kvalitního asistenta pedagoga.

V rámci šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky, které vyplynuly z výzkumných cílů:

Hlavní výzkumný cíl (VC1): Jak je asistent pedagoga a pedagog spokojen se vzájemnou spoluprací.

Hlavní výzkumná otázka (VO1): Jak hodnotí asistent pedagoga a pedagog vzájemnou spolupráci?

Dílčí výzkumný cíl (VC2): Zjistit, jaká je pedagogova idea kvalitního pedagoga.

Dílčí výzkumná otázka (VO2): Co by měl podle pedagoga zvládat kvalitní asistent pedagoga?

Dílčí výzkumný cíl (VC3): Zjistit spokojenost asistenta pedagoga se zpětnou vazbou ze strany pedagoga.

Dílčí výzkumná otázka (VO3): Jak je asistent pedagoga spokojen se zpětnou vazbou od pedagoga?

6.2 Metody sběru dat

K provedení výzkumu byla zvolena kvalitativní metoda, neboť její vlastnosti provedení nejvíce odpovídají výzkumnému problému. Postup zpracování proběhl formou rozhovorů a následně byly získané odpovědi verifikovány pozorováním.

Pro výzkumné šetření bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Soustředěnost byla kladena na zjištění toho, „*jak osoby interpretují svět kolem sebe.*“ Otázky do rozhovoru

společně s cílem zjištění byly dopředu připravené, ale podle situace se dále vyvíjely (Gavora, 2010, s. 202).

S respondenty se nejprve autorka domluvila na provedení výzkumného šetření, přičemž všechny oslovené osoby byly vstřícné a se spoluprací souhlasily. Dále byl domluven termín provedení rozhovoru, následoval samotný rozhovor a jako poslední část byl domluven termín pozorování. Až na výjimku, kdy byl rozhovor proveden elektronickou formou, se rozhovory realizovaly buď osobně, nebo telefonicky. Rozhovory autorka se souhlasem nahrávala a byly provedeny v klidném prostředí v předem domluvený datum a čas. Všichni respondenti byli informováni o anonymním zveřejnění (nejsou uvedena jména jednotlivých respondentů, namísto toho je použita zkratka, stejně tak nejsou uvedeny vybrané školy, ve kterých byli respondenti osloveni).

Na začátku rozhovoru autorka ještě jednou ujasnila, z jakého důvodu data sbírá a co je cílem i tématem práce. Samotné rozhovory trvaly v průměru kolem 20 minut. Po rozhovoru následovala většinou ještě neformální debata, která vyplynula z otázek a vše probíhalo v příjemné atmosféře. Následné pozorování autorka využila z důvodu verifikace výsledků z rozhovoru.

„Kvalitativní výzkum předpokládá delší a intenzivnější kontakt s terénem nebo situací jedince či skupiny, jde totiž většinou o každodenní, běžné okolnosti s nimi spojené. (...) Přitom (výzkumník) počítá s využitím přepisu osobních komentářů, poznámek a terénních poznámek z pozorování a rozhovorů (...) (Mišovič, 2019, s. 38-39).

6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro výběr respondentů byla zvolena metoda záměrného výběru, kdy byly nejprve osloveni potenciální účastníci z autorčina okolí. Všichni vybraní respondenti se spoluprací ihned souhlasili.

Byly zvoleny dvě skupiny respondentů. Do první skupiny byli vybráni asistenti pedagoga a do skupiny druhé třídní učitelé, přičemž oba subjekty vykonávají svou funkci ve stejné třídě. Výběr byl proveden pouze ze základních škol prvního stupně.

„Výběr vzorku představuje základní problém pro každý typ výzkumu. Nemůžeme studovat každý případ něčeho, co nás zajímá, ani bychom se o to neměli pokoušet. Každá vědecká činnost představuje snahu něco zjistit, co platí o všech jednotkách, na základě zkoumání několika příkladů. Výsledky by měly být, jak říkáme, přenositelné na všechny členy zkoumané třídy“ (Mišovič, 2019 cit. dle Beskera, 1998, s. 67).

Z každé skupiny byli vybráni 3 respondenti, dohromady byl rozhovor proveden s 6 respondenty. V tabulce 1 můžeme vidět označení respondentů a jejich délku spolupráce:

Respondenti z 1. kategorie	Respondenti z 2. kategorie	Doba vzájemné spolupráce
Asistent pedagoga 1 (A1)	Pedagog 1 (P1)	1 rok
Asistent pedagoga 2 (A2)	Pedagog 2 (P2)	4 roky
Asistent pedagoga 3 (A3)	Pedagog 3 (P3)	2 roky

Tabulka 1 - Respondenti

6.4 Analýza dat

Jak už bylo zmíněno, rozhovory byly se souhlasem nahrávány a následně přepsány do písemné elektronické podoby za pomoci softwaru Microsoft Word.

Když výzkumník začíná provádět analýzu dat, v prvním kroku provádí transkripci, což znamená převedení dat do textové podoby. Existují 4 způsoby transkripce: doslovná, kontrolovaná, shrnující protokol a selektivní protokol. Byl zvolen způsob doslovné transkripce, který se využívá v případě, když respondent vystupuje jako svědek nebo expert. Pro přepisovaný text byla vytvořena osnova, kdy otázky byly odděleny od odpovědí tučným písmem a novým řádkem (Mišovič, 2019, s. 123-130).

Odpovědi byly rozděleny dle významu do 4 kategorií, čemuž odpovídá analýza kódování. Dle těchto kategorií budou následně data interpretovány.

Otevřené kódování představuje analýzu zabývající se kategorizací pojmů dle významových jednotek. Kategoriím mohou být přiřazeny názvy (Mišovič, 2019, s. 163).

Pozorování proběhlo nestrukturovanou formou, kdy byl zvolený pouze cíl toho, co se sleduje. V každé třídě byl stráven 1 vyučovací den, během něhož byly tvořeny vlastní poznámky, které se následně porovnály s odpověďmi z předchozího šetření formou rozhovoru.

Při pozorování mohou být využity 3 typy poznámek: osobní, metodické a teoretické. Do osobních poznámek patří například osobní pocity, váhání nebo úvahy. V metodických poznámkách je popsáno, jaké metody byly použity, jaké další otázky vyvstaly a co se výzkumník naučil. V teoretických poznámkách mohou být označeny nápady na kategorie (Gavora, 2010, s. 193).

7 Interpretace výzkumného šetření

Jak již bylo uvedeno, celkem byly rozhovory provedeny s 6 respondentkami ženského pohlaví, ve zbytku kapitoly budou tedy respondentky označovány pouze v ženském rodě. Délka vzájemné spolupráce dotazovaných je 1 rok, 2 roky a 4 roky.

Výsledky jsou interpretovány z obou profesí současně, díky čemuž máme možnost zhodnotit pohledy obou respondentů ve vzájemné spolupráci. Otázky sice nebyly pokládány identicky, ale smysl toho, co chtěla autorka zjistit, byl zachován. Po úvodním představení autorky i její práce se rozhovor nenásilně přesunul k otázkám.

1. kategorie: Přínos asistenta pedagoga

Začátek rozhovoru cílil za zjištěním, jaký je přínos asistenta pedagoga z jeho vlastního pohledu a z pohledu pedagoga.

Všechny 3 respondentky s profesí asistenta pedagoga si byly velmi dobře vědomy svého přínosu a dokázaly ho blíže specifikovat. Ani u jedné z respondentek nenastalo žádné velké zaváhání, odpověď na přínos asistenta pedagoga z jejich vlastního pohledu je jednoznačná: jsou přínosné hlavně kvůli žákům (ani jedna z respondentek však neuvedla přínos pouze k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž k celé třídě). Například AP2 uvedla: *„Jsem v neustálém kontaktu s dětmi a snažím se o individuální přístup ke každému z nich. Po zadání práce mohu dopomoci s prvním krokem, či dovysvětlit zadání. Vnímám vzniklé problémy s pochopením látky či mezery v učivu. Poznátky předávám paní učitelce. Také připravuji práci pro nadanější žáky. Po vyučování ještě pomáhám s doplněním učiva či s procvičováním žákům, kteří to potřebují.“* AP3 odpověděla, že pomáhá „pomalejším“ dětem při výuce, aby nebyly ve stresu, že látku nestíhají. U obou respondentek mohu potvrdit, že pracovaly opravdu se všemi žáky. Obzvlášť ve třídě u AP2 a P2 byla vidět velká snaha pomoci všem, kteří pomoc vyžadují. I samotní žáci si k sobě často paní asistentku zavolali na pomoc. AP1 se v odpovědi soustředí především na žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, ke které, jak sama uvádí, byla napsána. Dodává ještě, že by práci ani dělat nemohla, kdyby se necítila přínosná. Dle pozorování můžeme potvrdit, že nejvíce času ve výuce AP1 strávila právě u dané žákyně. Čas od času se ale porozhlédla i po ostatních žácích a pomohla jim například narovnat židličku. Také nastala situace, kdy se P1 zastavila u jiné žákyně a pomáhala ji zorientovat se, kde v učebnici zrovna pracují. V tu chvíli AP1 vyzvala ostatní žáky k protažení a provedla s nimi pár cviků. P1 poté AP1 poděkovala.

Pedagožek se se bylo dotazováno: „Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga ve výuce?“ a odpovědi byly taktéž pozitivní. Všechny respondentky uvedly, že jsou

spokojeny. P1 uvedla, že se pomoc velmi hodí, protože pracují v 1. třídě, a tak paní asistentka pomáhá i u věcí, jako je správné držení těla u psaní, držení pera, nalistování stránky apod. P3 uvádí, že přínos vnímá pozitivně, protože se pomoc hodí všem žákům ve třídě, především když se probírá nová látka. P2 uvedla: „Zpočátku jsem si na přítomnost paní asistentky musela zvyknout, jelikož je to další dospělá osoba ve třídě. Nyní mi výrazně pomáhá, jelikož nám přibyly ve třídě ukrajinské děti a práce s nimi je velmi náročná z důvodu neznalosti jazyka. Jsem s její prací spokojena.“

2. kategorie: Příprava na výuku

Druhou kategorií, do které jsou zařazeny otázky týkající se komunikace respondentek v oblasti konzultací příprav na výuku, je nazvána „příprava na výuku“. Dotazy byly směřovány k tomu, jak probíhá vzájemná komunikace ohledně průběhu výuky.

Zde jednotlivé odpovědi nebyly tak jednoznačné jako v předchozí kategorii. Například AP2 uvádí: „Paní učitelka mi každý večer posílá podrobné přípravy na další den. Ráno před výukou je ještě doladíme. Po skončení výuky, někdy ještě během přestávky, komunikujeme a řešíme operativně vzniklé potíže a nedostatky a potřebu přípravy materiálů na výuku či doučování.“ Uvádí také, že náplň práce si před začátkem školního roku neujasnily, neboť to vyplývá z pracovní smlouvy, ale po letech už je AP2 mnohem jasnější, co se od ní očekává. Naproti tomu AP3 uvedla, že s P3 plán výuky i dalších aktivit dopředu neprobírají, protože je to starost vyučujícího. AP3 se zapojuje až v průběhu realizace výuky, pouze se před začátkem vyučování dozvídá o rámcovém plánu dne. V případě potřeby doučování žáků se AP3 s P3 spojí s prosbou o poskytnutí materiálů k testu, což AP3 umožní se při doučování zaměřit na látku, která bude součástí písemné práce. Před začátkem prvního společného školního roku si vzájemně ujasnily, co se od AP3 očekává, nyní spolupracují druhým rokem, a tak se v letošním roce spíše upravuje práce na základě potřeb jednotlivých žáků. AP1 uvádí, že je to velmi individuální. Jsou předem domluvené, že když se žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami necítí dobře a je toho na ni hodně, mohou společně odejít do jiné místnosti. Na tomto se AP1 s P1 domlouvají podle situace v průběhu výuky, při začátku školního roku si práci předem nedomluvily.

Ze strany pedagožek P2 uvádí stejně jako AP2, že přípravu zasílá přes WhatsApp paní asistentce den před výukou a ústně (či přes telefon) ještě doladují detaily. P1 uvádí, že AP1 seznámí ráno s programem, který se bude v ten den učit. P3 uvádí, že s AP3 komunikuje ohledně přípravy na výuku pouze záležitosti týkající se testů, které AP3 nasměrují pro případné doučování žáků.

3. kategorie: Náplň činnosti

V kategorii pojmenované jako náplň činnosti práce usiluje o zjištění, jak spolupráce probíhá v samotných hodinách, zda je práce ve větší míře spíše korigována učitelkou, nebo asistentka dokáže pracovat samostatně.

AP1 uvádí: *„Práci si spíše iniciuji sama, protože vidím, že ty děti třeba nestíhají ostatní, tak k nim přiběhnu a ukážu jim, co mají dělat. Nebo jim dopomůžu. Snažím se ty děti pozorovat, kdo zrovna potřebuje pomoci, když zrovna nepotřebuje pomoci ta žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty děti, no takové ty pomalejší, tak je to lepší, že jim třeba i řeknu, nebo připomenu, co mají dělat. Tak takhle si to spíš iniciuji sama. Ale někdy taky paní učitelka řekne, co mám zrovna dělat. Ale z větší části si to iniciuji sama.“* AP2 uvedla, že je to půl na půl. Někdy připravuje po dohodě s P2 aktivity pro obohacení výuky. AP3 uvádí, že většinou sama pozná, nebo si hledá aktivity na základě vlastního pozorování nebo s ohledem na další chystanou činnost. V případě potřeby konkrétní činnosti náplň práce iniciuje P3.

Ze strany pedagožek se reakce shodují. P1 uvádí, že na sebe někdy mohou pokývnout a už vědí, co mají dělat. P2 uvádí, že paní asistentka většinou na pokyn nečeká, protože sama pochopí, co kdy má dělat. Případně ji normálně požádá o pomoc. P3 odpovídá: *„Většinou paní asistentku nemusím upozorňovat, protože už jsme zaběhnuté a víme, co od sebe očekávat. V případě, že se naskytne situace, požádám paní asistentku o činnost před žáky, nebo stranou (záleží na situaci a obsahu sdělení).“*

4. kategorie: Zpětná vazba

Poslední otázky byly směřovány a zařazeny do kategorie s názvem zpětná vazba. Práce usiluje o zjištění, zda asistentky pedagoga dostávají zpětnou vazbu od pedagožky a naopak, zda pedagožky obdrží zpětnou vazbu i na vlastní činnost. Všechny respondentky uvedly, že zpětnou vazbu poskytují, ač někdy v menším rozsahu. AP1: *„Zpětnou vazbu P1 mírně poskytují, hlavně co se týká té žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Ona u nás byla i paní z poradny, tak taky říkala, ať ji nenutíme, že ona potřebuje klid. Jsme spíš s maminkou v kontaktu. Maminka říká, jak se žákyni ve škole pracovalo, ventiluje emoce. Takže jsem v tomhle směru spíš víc v kontaktu s maminkou, začaly jsme to spolu konzultovat. Za žákyní jsem začala chodit, ona si sama neřekne, že třeba potřebuje jít na chvíli do jiné místnosti. Mně, ze strany P1, se zpětné vazby ani moc nedostává.“* P1 odpovídá velmi podobně, že si sdělují vše potřebné ihned a povídají si celkově o chodu třídy. AP2 uvádí: *„Po vyučování to řešíme zpětně, jak hodina probíhala, ale po těch letech už víme, kde nás tlačí bota a co jsou naše silné a slabé stránky. Paní učitelce částečně zpětnou vazbu poskytují,*

ale některé věci si z pozice asistentky nedovolují hodnotit.“ Z pohledu P2 se paní učitelce dostává zpětné vazby následně: *„Paní asistentka hovoří o spokojenosti při práci. Myslím si, že máme relativně stejné návrhy na řešení problémových situací a myslím, že naše spolupráce probíhá ku spokojenosti nás obou.“* AP3 odpovídá tak, že zpětnou vazbu od P3 získává především slovně, většinou bezprostředně při vzniku nějaké komplikace nebo problému. V případě, že je vše v pořádku, získává AP3 zpětnou vazbu v rámci konverzace po celodenní výuce, nebo ve volném čase hovoří o tom, jak hodina či týden proběhl. O zpětnou vazbu si P3 od AP3 dokonce sama žádá. P3 uvádí, že dokáže ocenit dobře odvedenou práci, ale hodnocení si navzájem nesdělují po každé hodině. AP3 potom P3 dává zpětnou vazbu na práci „slabších“ žáků, jak pracovali, co případně stihli, nebo kde vidí AP3 jejich nedostatky, a kde by tedy bylo potřeba ubrat tempo nebo látku ještě zopakovat.

Respondentky byly dotázány na spokojenost se vzájemnou spoluprací. Všech 6 respondentek odpovědělo, že jim práce vyhovuje, protože mají vzájemně dobré vztahy. Některé respondentky jmenovaly konkrétní činnosti, kterých si nejvíce váží. AP1 tvrdí, že ji spolupráce vyhovuje, protože se vždy domluví. AP2 uvádí: *„Samozřejmě trvalo určitý čas, než jsme si na sebe s paní učitelkou zvykly, ale nyní už znám formy a metody práce, plán výuky, režim dne a s paní učitelkou spolupracujeme bez problémů. Mám prostor i pro vyjádření se k chování žáků, k jejich úspěchům i nezdarům. Pracujeme i ve 2 skupinách, kdy je na děti více času.“* AP3 si nejvíce cení hladké vzájemné komunikace, a že si s paní učitelkou dobře rozumí a jsou na sebe zvyklé. P1 si nejvíce na paní asistenci cení toho, že se věnuje žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, dokáže sledovat její potřeby a předchází tak tomu, aby byla dívka emočně vypjatá. Také oceňuje, když paní asistentka automaticky rozdává sešity, nebo obchází ostatní žáky, aby jim případně pomohla. P2 uvádí, že ji AP2 pomáhá nejvíce při učení ukrajinských žáků. Celou práci ji usnadňuje tím, že se snaží velmi aktivně překládat pokyny, či verbálně žákům ukázat, co mají dělat. Také si cení toho, že je AP2 samostatná a nápáditá, pomáhá P2 při práci na počítači a dělá výzdobu třídy.

Na otázku, co by P2 postrádala od AP2 odpověděla: *„Asi nic nepostrádám, jelikož jsme si už první rok nastavily poměrně jasná pravidla, co od spolupráce očekáváme a z mého pohledu není problém.“* P3 vidí paní asistentku jako nepostradatelné v následujícím: *„Určitě je přínosem pro děti s určitými potřebami. V některých případech si je paní asistentka bere stranou, aby jim látku dovysvětlila, nebo řekla jiným způsobem. V případě, že děti nestíhají, pomůže i se zápisky a s opravou jejich prací (třeba zkontroluje pravopis apod.).“* P3 nenapadá nic, co by od AP3 postrádala. Cení si toho, že se věnuje žákům, látku dovysvětlí,

a že asistuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při jednotlivých úkolech v rámci hodiny a dovysvětluje zadání.

7.1 Výsledky výzkumného šetření

Na začátku výzkumu byla stanovena výzkumná otázka „Jak hodnotí asistent pedagoga a pedagog vzájemnou spolupráci?“ V této kapitole se pokusíme ze získaných materiálů nalézt odpověď na hledaný problém.

Ve stanovené dílčí výzkumné otázce VO2 jsme se tázali „Co by měl podle pedagoga zvládat kvalitní asistent pedagoga?“ K odpovědi na tuto otázku byly do rozhovoru formulovány 3 otázky, na které jsem se v rozhovoru dotazovala pedagožek: V čem shledáváte paní asistentku jako nepostradatelnou? Jakou činnost od paní asistentky nejvíce oceňujete? Jakou činnost od paní asistentky naopak postrádáte? Odpovědi od všech 3 pedagožek se shodovaly v tom, že nepostrádají nic. Obecně můžeme říci, že pedagožkám nejvíce vyhovuje, že asistentky jsou velkou oporou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a věnují se všem dětem, které zrovna potřebují pomoc, protože například neporozuměly látce. Dále je pro paní učitelky velkým bonusem, když paní asistentka může žákům dopomoci s doučováním mimo vyučovací hodiny nebo s přípravou na písemku.

Jak vyplynulo i z vlastního pozorování, je očividné, že každý pedagog má své vlastní nároky na práci asistenta. Ve všech třídách se však spolupráce zdála být funkční, což můžeme přisuzovat průběžné komunikaci o vzájemné spolupráci. Podle pedagožek by měla kvalitní asistentka zvládat především to, co jednotlivá pedagožka požaduje, tyto nároky jistě závisí na osobnosti jednotlivých učitelek. Proto i záleží na tom, aby si pedagogové se svými asistenty lidsky „sedli“. Obecně však vybrané pedagožky vnímají přítomnost asistentek velmi pozitivně a cení si jejich pomoci, protože jim to šetří čas a všem žákům se tak dostává takové potřeby, jaké vyžadují.

Druhá dílčí výzkumná otázka VO3 se ptá „Jak je asistent pedagoga spokojen se zpětnou vazbou od pedagoga?“ Z provedených rozhovorů vyplynulo, že pedagožky společně s asistentkami hodnotí situaci ve výuce zpravidla po uběhlém dni či po uplynulé vyučovací hodině. Nejvíce se zaměřují na to, jak jednotliví žáci pracovali. Asistentky dávají zpětnou vazbu na tempo výuky, zda žáci se speciálními vzdělávacími potřebami stíhali a zvládali dávat pozor. Pedagožky dávají asistentkám pozitivní zpětnou vazbu, ale pouze jednou za čas. Asistentky jsou s takovou zpětnou vazbou spokojeny, protože probíhá průběžně, slovně, ale hlavně všechny 3 respondentky sdělují, že už jsou na spolupráci

s pedagožkami zvyklé a vědí, co se od nich očekává. Proto ví, co kdy mají dělat, a co dělají správně.

Odpověď na to, jak hodnotí pedagog a asistent pedagoga vzájemnou spolupráci, je tedy jednoznačná. Obě dvě strany jsou spokojeny a cítí přítomnost asistentů jako nezbytnou. Ve všech 3 třídách spolupráce fungovala hladce. Další výzkumnou otázkou, která by z tohoto výzkumu mohla být položena, je, zda by asistent pedagoga nebyl přínosem v každé třídě, a nejen v těch, ve kterých se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

Výzkumným cílem celé bakalářské práce bylo zjistit, jaká je role asistenta pedagoga v inkluzivní škole. V práci je popsáno, co inkluzivní škola znamená, jak by měla ideálně vypadat a fungovat, jsou zde také uvedeny podmínky pro výkon práce asistenta pedagoga. V práci je okomentováno všech pět stupňů podpůrných opatření.

Kromě náplně práce, kterou asistent pedagoga ve své profesi vykonává, práce uvádí i součinnost s ostatními subjekty, se kterými se při práci setkává, na což reaguje výzkumná část. V té zjišťujeme, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem samotným. Výsledkem výzkumu je zjištění, že pro úspěšnou spolupráci je nezbytné, aby si asistent pedagoga s pedagogem dokázali „lidsky sednout“ a aby si vyjasnili, co jeden od druhého očekává. Je to velice individuální, co může vyhovovat jednomu pedagogovi už nemusí vyhovovat pedagogovi druhému.

Ve výzkumném šetření byly zkoumány tři skupiny dvojic, které si byly navzájem velmi podobné a výsledky se proto často téměř shodovaly. Z interpretace výsledků bychom mohli stanovit další výzkumnou otázku, kdy bychom mohli zjišťovat, zda by asistent pedagoga nebyl prospěšný pro každou třídu bez ohledu na to, zda se v ní žák se speciálními vzdělávacími pomůckami vyskytuje. Tato práce slouží jako základní přehled pro problematiku asistenta pedagoga v inkluzivní škole. Téma je aktuální, neboť se stále přichází na nové možnosti pro větší efektivnost ve všech směrech. Spousta aktualizací se však setkává s různými ohlasy, což je evidentní i z kapitoly č. 4, kde je nastíněna problematika chystané novely Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Setkáváme se zde se střetem názorů ze strany ministerstva a na straně druhé s Učitelskou platformou a Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání. Můžeme odhadovat, že do budoucna se dá počítat s různými změnami, které mohou reagovat na nová zjištění, ale zůstává otázkou, jakým směrem budou cílit. Určité problémy mohou činit také finanční a personální zajištění, kterými jsme se ale nezabývali.

Bibliografie

Seznam literárních zdrojů:

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada).

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda, Iva STRNADOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KIUPPIS, Florian a Rume Sarroma, HAUSSTÄTTER. *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York, NY: Lang, 2015. ISBN 9781433126970.

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

SLOWIK, J. (2016) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8

Smart Teams: *How to Work Better Together*. Melbourne: John Wiley & Sons Australia, 2018. ISBN 978-0-730-35004-0.

SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. *Koordinátor inkluze ve škole*. [V Ústí nad Labem]: [Univerzita J.E. Purkyně], 2020. ISBN 978-80-7561-199-4.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

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

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

VALENTA, M. (2014) *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6

ZEZULKOVÁ, Eva, Kateřina JANKŮ a Yveta ODSTRČILÍKOVÁ. *Učitelé versus inkluzivní vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2021. ISBN 978-80-7510-444-1.

ZICHLER, L. a SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam legislativních zdrojů:

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

Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam internetových zdrojů:

ČOSIV. *Podpůrná opatření - výčet, členění, příklady*. In: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. Stará Huť: 2017. [cit. 2022-10-05]. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>.

ČTK. *Ve školách přibývá asistentů pedagoga, MŠMT chystá změnu jejich financování*. In: České Noviny [online]. Praha: 2022 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/ve-skolach-pribyva-asistentu-pedagoga-msmt-chysta-zmenu-jejich-financovani/2273088>.

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ, a kol. In: *Metodika práce asistenta pedagoga* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: 2015. [cit. 2022-10-14]. ISBN 978-80-244-4681-3. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-szn-2st/metodika-szn-2st.pdf>.

MŠMT ČR. *Podpůrná opatření, 2022*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>.

Natáčení Focení Masek.eu - kameraman fotograf svatby promo videa. *S asistenty k lepší škole*. In: Youtube [online]. 2022. [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=UDao5dUFTn0>.

NPI ČR. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga*. In: Zapojme všechny [online]. Praha: 05.04.2021. [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/landing-pages/detail/spoluprace-ucitele-a-asistenta-pedagoga>.

PRESTO, ŠKOLA. *Inkluzivní vzdělávání - jak se v tom vyznat*. In: Presto Akademie [online]. 2022. [cit. 2022-10-14]. Dostupné z: <https://www.presto-skola.cz/inkluzivni-vzdelavani>.

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. In: Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2022. [cit. 2022-11-07]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/data/>.

UČITELSKÁ PLATFORMA, ČOSIV. *Stanovisko České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a Učitelské platformy k záměru MŠMT na změnu financování pozice asistent pedagoga*. In: ČOSIV [online]. [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2022/06/Stanovisko-C%CC%80COSIV-k-parametrizaci-pozice-AP.pdf>

UČITELSKÁ PLATFORMA. *Otevřený Dopis Ministru školství Vladimíru Balašovi K Zastropování počtu asistentů pedagoga ve školách*. In: Učitelská platforma [online]. 12. 10. 2022. [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2022/09/21/ucitele-otevreny-dopis-ministru-skolstvi-vladimiru-balasovi-k-zastropovani-poctu-asistentu-pedagoga-ve-skolach/>.

VOTAVOVÁ, Renata. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. In: Metodický portál [online]. 20. 02. 2013. [cit. 2022-11-01]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17243/rozdilny-vyznam-pojmu-integrace-a-inkluze>.

Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s AP1

Jak dlouho spolupracujete se současnou třídním učitelkou?

Víte co, já dělám teďka první rok. Já dělala předtím školu speciální v jiném městě, byla jsem tam 14 let, pak jsem odešla, protože jsem měla něco jiného a byla jsem 2 roky mimo tento obor. Teď od září spolupracuji v této první třídě.

Jasně, takže pracujete tedy první rok a v první třídě.

Ano, přesně tak.

S paní učitelkou jste se předtím znaly?

Znaly, znaly. Já jsem neměla chvíli práci, tak jsem tam šla minulý rok uklízet. Měla jsem i úvazek asistentky, ale na druhém stupni. Jelikož jsem neměla tu práci, tak jsem to měla půlené. To jsem dělala chvíli i na prvním stupni, že tam potřebovali vypomocet. Tak díky tomu jsme se znaly, že jsme se už potkávaly.

Jak vnímáte svůj vlastní přínos ve výuce?

Myslím si, že jsem potřeba, protože... hlavně k té začce se speciálními vzdělávacími potřebami, k té jsem vlastně úplně napsaná. Ona má diagnózu ADHD, plus ještě nějaké poruchy pozornosti a nesoustředěnosti. Ale pak i další děti, jsou všichni malé a jsou ve třídě další děti, co asi taky musí v budoucnu navštívit poradnu. Takže si myslím, že jsem potřebná, protože to bych asi ani nemohla dělat, kdybych měla pocit, že nejsem přínosná.

Jste spokojena se spoluprací s paní učitelkou?

Ano. Já si myslím, že mi to vyhovuje. Teď přemýšlím, co bych zlepšila... domluvíme se, vyhovuje mi to... jo, vyhovuje, ano.

Jak probíhá Vaše vzájemná komunikace ohledně průběhu výuky?

Spíš takové individuální, co se zrovna hodí, co je potřeba. Jsme domluvené, že když se ta žákyně... no když je toho na ni někdy hodně, tak s ní odcházím na chodbu nebo do kabinetu, takže víceméně se tak nějak v tu chvíli domluvíme. Zeptám se, paní učitelka vidí, tak mi to řekne, nebo to sama vycítím, že pozornost nedává, je toho na ni hodně, když jsou děti hluční. I na svačinu někdy chodíme do jiné místnosti, je to individuální, jak potřebuje. Někdy je to lepší, někdy je na tom hůř a potřebuje více klidu, větší individuální práci. Je na tom někdy líp, ale má výkyvy.

Vyjasnily jste si s paní učitelkou hned na začátku školního roku, jaká bude Vaše náplň práce? Jestli bylo řečeno, co se očekává?

Ehm, no, to jsme si ani tak úplně neřekly.

Určuje Vám pedagog, co máte dělat, nebo si práci spíše iniciujete sama?

Práci si spíše iniciuji sama, protože vidím, že ty děti třeba nestíhají ostatní, tak k nim přiběhnu a ukážu jim, co mají dělat. Nebo jim dopomůžu. Snažím se ty děti pozorovat, kdo zrovna potřebuje pomoci, když zrovna nepotřebuje pomoci ta žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty děti, no takové ty pomalejší, tak je to lepší, že jim třeba i řeknu, nebo připomenu, co mají dělat. Tak takhle si to spíš iniciuji sama. Ale někdy taky paní učitelka řekne, co mám zrovna dělat. Ale z větší části si to iniciuji sama.

Jakým způsobem se Vám dostává zpětné vazby ze strany pedagoga?

No, ani tu zpětnou vazbu tolik nedostávám.

A poskytujete zpětnou vazbu Vy pedagogovi?

Zpětnou vazbu P1 mírně poskytuji, hlavně co se týká té žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Ona u nás byla i paní z poradny, tak taky říkala, ať ji nenutíme, že ona potřebuje klid. Jsme spíš s maminkou v kontaktu. Maminka říká, jak se žákyni ve škole pracovalo, ventiluje emoce. Takže jsem v tomhle směru spíš víc v kontaktu s maminkou, začaly jsme to spolu konzultovat. Za žákyní jsem začala chodit, ona si sama neřekne, že třeba potřebuje jít na chvíli do jiné místnosti.