

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Asistent pedagoga jako nástroj inkluzivního modelu vzdělávání

Bakalářská práce

2023

Andrea Knytlová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Andrea Knytlová**
Osobní číslo: **H20141**
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**
Téma práce: **Asistent pedagoga jako nástroj inkluzivního modelu vzdělávání**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Tématem bakalářské práce je téma velmi aktuální a diskutované, a to Asistent pedagoga jako nástroj inkluzivního modelu vzdělávání.

Práce bude mít klasické části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části představíme inkluzivní model vzdělávání, zaměříme se na charakteristiku inkluzivního vzdělávání, na jeho legislativní rámec, a také na inkluzivní prostředí škol. Představíme profesi asistenta pedagoga, historii asistentství, legislativu upravující práci asistenta pedagoga, metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, jeho vzdělávání a náplň práce.

Empirický výzkum bude realizován kvalitativní metodologií, konkrétně výzkumnou metodou hloubkového rozhovoru se všemi participanty inkluzivního vzdělávání s hlavním cílem popsat, jakou roli sehrává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání a zaměřit se na pohled ostatních participantů inkluzivního modelu vzdělávání (ředitel školy, pedagog, výchovný poradce, apod.). Cílem bude také rozšířit informovanost veřejnosti o problematice pracovní pozice asistenta pedagoga.

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

Seznam doporučené literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.
- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- NÚV. *Asistent pedagoga*. NÚV [online]. © 2011-2022 [cit. 15-02-2022]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/ap>.
- NÚV. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. NÚV [online]. © 2011-2022 [cit. 15-02-2022]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Strategie_2020_web.pdf
- NÚV. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. NÚV [online]. © 2011-2022 [cit. 15-02-2022]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf
- Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [online]. [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz>
- UZLOVÁ, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0
- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **2. května 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2023**

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

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

V Pardubicích dne 1. května 2022

Prohlašuji:

Práci s názvem „*Asistent pedagoga jako nástroj inkluzivního modelu vzdělávání*“ 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 14. 6. 2023

Andrea Knytlová v. r.

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Zdence Šándorové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a její vstřícnost při konzultacích. Dále poděkování patří vedení školy a všem účastníkům za spolupráci při získávání údajů pro mou výzkumnou část bakalářské práce.

ANOTACE

Má bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám definováním inkluze a inkluzivního vzdělávání. Dále představím pozici asistenta pedagoga, jeho historické vymezení, náplň práce, kvalifikační předpoklady, osobnost a kompetence asistenta pedagoga a spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem a zákonným zástupcem žáka. Empirický výzkum je realizován kvalitativní metodologií, konkrétně výzkumnou metodou hloubkového rozhovoru se všemi participanty inkluzivního vzdělávání s hlavním cílem popsat, jakou roli sehrává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání a zaměřit se na pohled ostatních participantů inkluzivního vzdělávání (ředitel školy, pedagog, speciální pedagog, rodič apod.).

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, inkluze, podpůrné opatření, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

TITLE

Teacher's assistant as a tool for an inclusive model of education

ANNOTATION

My bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts. In the theoretical part I deal with defining inclusion and inclusive education. I will also present the position of the teaching assistant, it is historical definition, job description, qualification requirements, personality and competences of the teaching assistant and the cooperation of the teaching assistant with the teacher and the legal representative of the pupil. The empirical research is carried out using qualitative methodology, namely the research method of in-depth interviews with all participants of inclusive education with the main aim to describe the role of the teaching assistant in inclusive education and to focus on the perspective of other participants of inclusive education (school principal, teacher, special educator, parent, etc.).

KEYWORDS

Teacher's assistant, Inclusive education, Inclusion, support measures, student with special educational needs

Obsah

Seznam tabulek a obrázků	9
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Inkluze	12
1.1 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání	13
1.2 Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí	16
1.3 Podpůrná opatření	17
2 Inkluzivní vzdělávání	19
2.1 Znaky inkluzivního vzdělávání.....	20
2.2 Inkluzivní škola.....	21
2.2.1 Inkluzivní pedagog	22
3 Asistent pedagoga.....	23
3.1 Vývoj a historie pozice asistenta pedagoga	23
3.2 Vymezení funkce asistenta pedagoga	25
3.3 Kvalifikační předpoklady	25
3.4 Náplň práce asistenta pedagoga	26
3.5 Osobnost asistenta pedagoga	27
3.6 Kompetence asistenta pedagoga	28
3.7 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem a s rodičem dítěte	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 Výzkumné šetření	32
4.1 Cíl výzkumu.....	32
4.2 Tazatelské otázky.....	33

4.3	Metodologie výzkumného šetření.....	34
4.3.1	Kvalitativní výzkum	34
4.4	Metoda sběru dat.....	34
4.5	Etická hlediska výzkumného šetření.....	35
4.6	Charakteristika výzkumného vzorku	35
4.6.1	Charakteristika výzkumné skupiny.....	35
4.6.2	Charakteristika základní školy Karla IV.....	36
5	Realizace výzkumného šetření.....	38
5.1	Interpretace rozhovoru s respondentem AP1	39
5.2	Interpretace rozhovoru s respondentem AP2.....	41
5.3	Interpretace rozhovoru s respondentem TU1	43
5.4	Interpretace rozhovoru s respondentem TU2.....	46
5.5	Interpretace rozhovoru s respondentem ŘŠ	48
5.6	Interpretace rozhovoru s respondentem SP	50
5.7	Interpretace rozhovoru s respondentem R	52
6	Interpretace získaných výsledků	54
7	Shrnutí výzkumné části.....	61
8	Diskuze	63
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
	INTERNETOVÉ ZDROJE	67
	PŘÍLOHY	69

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru.....	36
Obrázek 1: Kompetence asistenta pedagoga	29

ÚVOD

Téma inkluze a inkluzivní vzdělávání je v současnosti velmi aktuálním a zároveň diskutovaným tématem. Diskuse na toto aktuální téma jsou vedeny již řadu let. Inkluze a inkluzivní vzdělávání se setkává jak s pozitivními názory zastánců, ale také s velkou kritikou odpůrců. Inkluzivní vzdělávání má za cíl umožnit vzdělávání všem dětem bez rozdílů za rovnoprávných podmínek. Aby mohlo inkluzivní vzdělávání jedinců na našich školách hlavního vzdělávacího proudu se uskutečnit, muselo dojít k mnoha změnám.

Předložená práce je teoreticko-praktická, obsahuje tedy část teoretickou a empirickou – výzkumné šetření. V první části bakalářské práci se budu věnovat teoretické kompilaci a komparaci v oblasti daného tématu. Následně v druhé praktické části zrealizuji sběr dat v rámci empirického šetření a následně provedu jejich analýzu. Empirické šetření bude realizováno kvalitativní metodologií prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výzkum bude realizován na základní škole Karla IV. v Novém Bydžově. Rozhovory povedu se všemi participanty inkluzivního vzdělávání, kterými jsou například rodiče, pedagogové, asistenti pedagoga, ředitel školy a další poradenští pracovníci.

V úvodu teoretické části se budu zabývat pojmem inkluze z různých úhlů pohledu a od různých autorů a také se zaměřím na historii inkluzivní myšlenky. Dále se zaměřím na cílové skupiny, které inkluzi výrazným způsobem ovlivňují. Zmiňuji se o cílových skupinách jako jsou rodina, rodiče, učitel, třídní kolektiv, a o faktorech jako je škola, poradenství, třídní, školní a společenské klima. Tyto cílové skupiny a faktory jsou nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání, jsou jeho participanty. Následně nastíním strategii vzdělávání a vzdělávací politiku v České republice (dále ČR), kde se zde budu věnovat i terminologickému vymezení, např. žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, pozice asistenta pedagoga. Zmíněná pozice asistenta pedagoga je hlavním tématem bakalářské práce.

V druhé kapitole bude ústředním tématem pojem inkluzivní vzdělávání. Budu se zde zabývat nejenom vymezením inkluzivního vzdělávání, ale také znaky inkluzivního vzdělávání. Dále se budu věnovat inkluzivní škole a inkluzivnímu pedagogovi, který je nedílnou součástí řízení inkluzivní třídy. Ve třetí a zároveň poslední kapitole zaměřím pozornost na téma asistent pedagoga, jako hlavního aktéra v předložené bakalářské práci. Nejprve se budu věnovat vymezení pozici a funkci asistenta pedagoga a nastíním historický vývoj této specifické profese neboli historii asistentství. Asistenta pedagoga budu charakterizovat z hlediska kvalifikačních předpokladů, zaměřím se na jeho osobnost, kompetence a náplň práce. Zaměřím se na

spolupráci asistenta se žákem, ale i na týmovou spolupráci s pedagogem, dalšími týmovými odborníky s velmi důležitým aktérem inkluzivního vzdělávání, kterým je rodič žáka. V praktické části se zaměřím na metodologii vědeckého výzkumu, jakou formou byl výzkum realizován, etickými hledisky a analýzou dat. Vymezím nadále výzkumný vzorek a charakterizují prostředí, ve kterém byl výzkum prováděn. Následně budu interpretovat data od jednotlivých respondentů mnou stanovených kategoriích a následně je zanalyzuji a vyhodnotím. V závěru odpovím na mnou předem stanovené cíle a shrnu mé poznatky v diskuzi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze

Téma inkluze je jedním z velmi diskutovaným tématem školské politiky i školské teorie a praxe již řadu let. Názory na inkluzi ve školství jsou mnohdy rozdílné, proto nelze inkluzi definovat citováním jedné myšlenky jednoho autora. Každý z odborníků, který se inkluzí a inkluzivním vzděláváním zabývá nebo je součástí inkluzivního vzdělávání, má na tuto problematiku rozdílný názor. V rámci inkluze nemusíme hovořit jen o inkluzi ve školství, ale také o té sociální, jelikož inkluze zasahuje do každé oblasti lidského života. Hovoříme o oblastech, jako je práce, bydlení, volnočasové aktivity a samozřejmě vzdělání (Lazarová a kol., 2015).

Ideály inkluze vnést do praxe není vždy zcela jednoduché, a to hlavně v kontextu velmi rychle měnících se poměrů ve světě. V dnešním světě se stala inkluze často probíraným i politickým tématem, který má jak své zastánce, tak i odpůrce (Lazarová a kol., 2015).

Už koncem 20. století započaly debaty o inkluzivním pojetí pedagogiky, tyto debaty se začaly rozšiřovat na počátku 21. století. První kořeny inkluze nalezneme v USA, kde se tento termín poprvé objevil a použil ho Theunissen v roce 1998, který zde analyzoval speciální pedagogiku. Hovoří o tom, že termín inkluze byl použit mnohem dříve, a to v prvním legislativním verdiktu, který pochází z roku 1954. Tento verdikt byl vydán soudem v Pensylvánii a demonstruje se v něm, že inkluze všech žáků do státních škol je čestná, etická a spravedlivá. V roce 1988 na univerzitě v Torontu, skupina nadšenců započala snahu o uskutečnění konceptu inkluzivního vzdělávání, kdy výsledkem jejich snah vznikly návrhy na zlepšení edukačního procesu u dětí a dospělých s postižením a poruchami učení. Jedním z průlomových bodů v inkluzi je zveřejnění Deklarace ze Salamanky, kdy v roce 1994 na konferenci UNESCO se probírala právě problematika speciálních edukačních potřeb. Této konference se zúčastnilo více jak 300 účastníků, a to z 90 zemích a 25 mezinárodních organizací. Výsledkem této konference vznikla Deklarace, jejíž cílem je budování inkluzivních škol, které akceptují všechny žáky a budou tolerovat jejich odlišnosti a reagovat na jejich potřeby. Ve smyslu teze „škola pro všechny“ tato deklarace vysvětluje východiska inkluze a snahu přehodnotit edukační potřeby (Lechta, 2016).

„Cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Nevztahuje jen na vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale

i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ (MŠMT ČR, Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, 2002, str. 14)

Inkluze toleruje jinakosti žáků a jejich individualitu a snaží se odstranit všechny překážky ve vzdělávání všech žáků. Jejím základem při vývoji inkluzivních přístupů k výuce je právě přijetí těchto jinakostí, které znamenají však markantní změny v prostředích škol, a to i ve vzájemné komunikaci s rodiči, což zdůrazňují Šmelová a kol., (2017).

Bartoňová s Vítkovou (2018) zmiňují, že můžeme k tématu inkluze pohlížet z více úhlů pohledu, zejména z pozice aktérů, kde se pohledy na tuto problematiku mohou lišit. Hovoří o čtyřech různých oblastech, které se inkluze týkají. První z nich je globální rozprava, myšleno na úrovni OSN a UNESCO, druhou oblastí je zdůraznění speciální pedagogiky a pojednání o podpoře žáků se speciálními potřebami, třetí oblastí zmiňují diskuse, které se zabývají tématem vývoje škol a vyučování heterogenních skupin dětí. Čtvrtou a zároveň poslední oblastí je prosazování inkluzivního vzdělávání a přístupu na úrovních regionů nebo lokálních podmínkách.

„Na komplexní pojem „inkluze“ má každý svůj vlastní názor. Inkluze je změna. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován.“ (Lazarová a kol., 2015, str. 5).

Zichr a Svoboda (2019) hovoří o inkluzi v pojetí americké literatury, která definuje inkluzi, jako plnou inkluzi a pull-out model. Plná inkluze zjednodušeně spočívá v tom, že je žák se specifickými potřebami po celou dobu součástí výuky. Pull-out model znamená, že je žák podle svých nebo potřeb vyučujícího oddělen na různé předměty.

1.1 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání

V souvislosti s inkluzí se také hovoří o faktorech, které ovlivňují úspěšnost inkluze. Žák se speciálními potřebami je hlavním předmětem inkluze a musí se brát v úvahu stupeň zdravotního postižení či znevýhodnění, ale i jeho specifické vlastnosti, charakter, volní vlastnosti a další. Také je důležité uvážit, jestli je zrovna tento žák pro inkluzi vhodný (Šmelová a kol., 2017).

Šmelová a kol. (2017) cituje několik faktorů ovlivňující inkluzivní vzdělávání podle Michalíka, který uvádí tyto faktory: rodina a rodiče, škola a učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory.

Rodina a rodiče

Rodina, respektive obzvlášť rodiče jsou primárním činitelem ve výchově dítěte, a to platí i pro rodiny se znevýhodněnými dětmi. Samozřejmě je, že rodiny se znevýhodněnými dětmi se nachází v jiné situaci. Jsou určité fáze, kterými rodina prochází při vyrovnávání se s postižením jedince. Těchto fází je několik, jsou jimi šok, zavržení, bolest, pochopení a přijetí. Značně rozdílná je situace u rodičů, jejichž dítě je postižené už od narození. Jestliže se rodič rozhodne začlenit své znevýhodněné dítě do běžného vzdělávání musí počítat s tím, že se bude muset sám velmi angažovat a dítě podporovat. Zahrnuje to dopravu dítěte do školy, několik obslužných úkonů, pokud jsou dítětem vyžadovány. V inkluzivním vzdělávání by rodina a škola měly být úzce spjaty a měly by společně spolupracovat (Šmelová a kol. 2017).

Klima školy/třídy

Gabašová a Vosmik (2019, str. 34) definují pojem klima školy/třídy jako „*subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí a to, jak tuto atmosféru všichni aktéři vzdělávacího procesu prožívají a jak o ní mluví. Jak se o klimatu mluví, má obrovský vliv na to, jaké ve skutečnosti bude.*“

Jaké je klima v dané škole zapříčiňuje a ovlivňuje mnoho faktorů. Může to být lokalita, kde daná škola sídlí a jak jsou reflektovány sociální, ekonomické, etnické a kulturní poměry žáků a jejich rodin v závaznosti na danou lokalitu. Nadále také záleží na velikosti školy, nebo zda je škola ve velkém městě, maloměstě, maloměstská škola v sociálně vyloučené lokalitě a další. Velký vliv má také konkurenční prostředí na klima školy. Dále, zda se škola zaměřuje na žáky se zdravotním znevýhodněním a poskytuje jim podpůrná opatření a zda škola poskytuje kvalitní poradenské služby. Dalším vlivem je finanční zabezpečení a vybavenost školy, jaké má škola dlouhodobé cíle, filozofii, normy a hodnoty, jaké škola zastává, jak probíhá komunikace a spolupráce s komunitou, nejenom uvnitř školy, ale i navenek. Jak probíhá výuka na specifické škole, jaké jsou využívány metody výuky, zda jsou pedagogičtí pracovníci dostatečně kvalifikováni, jaké je jejich vystupování navenek a jak spolupracují s žáky, rodiči, asistenty pedagoga, pedagogy, vedením školy. Nadále jaké další služby a aktivity škola nabízí,

s jakou atmosférou se ve škole setkáme a jak působí na první dojem. Všechny tyto aspekty ovlivňují klimatické prostředí ve škole (Gabašová a Vosmik, 2019).

Učitelé

Značnou roli v inkluzivním vzdělávání hraje profesionální i osobní postoj učitele k inkluzi a jeho vlastní očekávání. Učitel by měl chtít pomoci a pracovat se žáky se speciálními potřebami a nebýt k tomu nucen. Měl by se orientovat v základech speciální pedagogiky, konzultovat své praktické zkušenosti se školským zařízením a dále se vzdělávat a rozvíjet své zkušenosti v kurzech. Důležitá je také vzájemná komunikace v pedagogickém sboru. Učitelé by měli respektovat individualizaci, rozlišování cílů, učebních strategií, metod a postupů. Také by měli být otevření k vytváření nové formy komunikace, nových výukových materiálů, nové formy hodnocení a mnoho dalších (Šmelová a kol., 2017).

Poradenství a prostředky speciálně pedagogické podpory

Od roku 2005 podle zákona č. 561/ 2004 Sb, o předškolní, základním, středním, vyšším odborným a jiném vzdělávání a Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a to v platném znění, má každá škola v České republice povinnost bezplatně poskytovat poradenské služby svým žákům a jejich zákonným zástupcům. Poradenské služby jsou jednou z kompetencí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v ČR. Hlavním a důležitým aspektem při fungování poradenských služeb je kooperace školního poradenského zařízení se školskými poradenskými zařízeními (Kendíková, 2017; Knotová, 2014).

Školská poradenská zařízení

Jedním z dalších důležitých faktorů, které ovlivňují inkluzivní vzdělávání je poradenství, respektive školská poradenská zařízení, která jsou jeho důležitou součástí. Zákon číslo 561/2004 stanovuje činnosti, které školská zařízení poskytují. Hovoříme o informativních, diagnostických, poradenských a metodických činnostech. Školská poradenská zařízení nadále nabízí speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, napomáhají studentům vybrat si vhodné nadcházející vzdělání nebo případně budoucí povolání a preventivně výchovnou péčí. Součástí školských poradenských služeb jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jejich úkolem je také spolupracovat s dalšími orgány a institucemi, jimiž jsou např. orgány sociálně-právní ochrany dětí nebo orgány péče o mládež a rodinu a dalšími (Knotová, 2014).

Pedagogicko – psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny se podílejí na vzdělávacím procesu, a to zejména v případech, kdy je tento proces ztížen. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny pracují s žáky od 3 let až do ukončení středoškolského studia, pracují s rodiči, jak na základě individuální, tak i skupinové péče. Pracovníky jsou speciální pedagogové, psychologové, a dále spolupracují také se sociálními pracovníky (Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2022).

Speciálně pedagogické centrum

Speciální pedagogické centrum je zaštiťováno týmem pracovníků a tím jsou speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. V závislosti na typu a rozsahu postižení klienta může být tým doplněn o další odborníky. Náplní činnosti týmu je spolupráce s rodinami, školami, školstvím a dalšími institucemi při poskytování speciálně pedagogické, psychologické podpory a další potřebné podpůrné péče pro zákazníky se zdravotním postižením a poskytování odborné pomoci a odborníků v procesu jejich vzdělávání a sociálního integrace (Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2022)

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště spravuje ředitel školy a zaštiťují ho metodik prevence a výchovný poradce. Nadále mohou být součástí školního poradenského centra speciální pedagog, školní psycholog logoped nebo kariérový poradce. Školní poradenská zařízení se zaměřují na širokou škálu poradenské činnosti, které jsou sepsány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Školní poradenská zařízení poskytují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření, dále hodnotí činnost těchto podpůrných opatření. Nadále napomáhá sociálně nebo kulturně znevýhodněným vytvářením vhodných podmínek, zabývají se podporou jak nadaných žáků, tak i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Napomáhá nacházet cesty ke vhodnému výběru dalšího vzdělávání nebo kariérního uplatnění. Dále se zaměřují na metodické podpory pro pedagogické pracovníky a asistenty pedagogů apod (Kendíková, 2017).

1.2 Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí

Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2020) můžeme žáka se speciálními potřebami vymezit tak, že za pomoci podpůrných opatření, která na základě jeho

zdravotního stavu či odlišného kulturního, životního prostředí naplní své vzdělávací možnosti, a to v rámci uplatňování svých práv. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci s potřebnou podporou ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu. Tito žáci jsou znevýhodnění kvůli svému zdravotnímu stavu, jsou tělesně, zrakově či lehce mentálně postiženi a vedou k poruchám učení. Dále jsou to žáci s vadami řeči, žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek, žáci, kteří nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk nebo nadaní, mimořádně nadaní žáci s přidruženými vzdělávacími potřebami.

Dříve byl podle zákona žák se speciálními vzdělávacími opatřeními považován ten žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo žák se sociálním znevýhodněním. Po novelizaci Školského zákona, která byla uplatněna v roce 2015 číslo zákona 561/2004 Sb. dle §16 se rozumí žák se speciálními vzdělávacími potřebami tak, že k jeho rovnoprávnému zapojení do vzdělávání potřebuje využít podpůrná opatření (MŠMT, 2020).

Strategie vzdělávací politiky České republiky

Za jednu z největších slabin, co se vzdělávací politiky v České republice týče, je považováno nedostatečně srozumitelné vymezení strategických priorit. Ministerstvo se snaží na základě realizací několika forem podpůrných opatření o efektivní a systematické dosažení cílů neboli priorit naší vzdělávací politiky. Po zhodnocení ministerstvem současného stavu vzdělávací soustavy v ČR byly vymezeny Strategie tří priorit, kterými jsou snižování nerovností ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele, který je jako klíčový předpoklad a odpovědné, efektivní řízení vzdělávacího procesu (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020).

Tato strategie má mnoho cílů a vizí, kterými jsou právě: omezit nerovnosti ve vzdělávání, dosáhnout dostupnosti vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím proudu, zvyšovat dostupnost, jak předškolního vzdělávání, tak rané péče, podporovat kvalitu a dostupnost vzdělávání, poskytování individuálních poradenských služeb. Zlepšovat hodnocení, zvyšovat kvalifikaci kantorů, dosáhnout dobré komunikace mezi aktéry a mnoho dalších (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020).

1.3 Podpůrná opatření

Michalík (2015, str. 7) hovoří o podpůrných opatřeních jako „o souboru opatření – organizačních, personálních, vzdělávacích, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření

se zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují.“ Zákon stanovuje hned několik podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou určena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které tyto opatření ke rovnoprávnému vzdělávání potřebují. Zákonem je stanoveno pět stupňů podpory, kdy první stupeň podpory poskytuje škola na základě rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Od podpory druhého stupně až do pátého neurčuje pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum, ale školská pedagogická zařízení (Podpůrná opatření ve vzdělávání, MŠMT, 2017).

Cílem podpůrných opatření je vytvořit podporu pro práci pedagoga s žákem a upravit jeho průběh tak, aby napomohl naplnit jeho individuální vzdělávací potřeby. Hovoříme o úpravách školního kurikula v souvislosti se žáky, kteří se potýkají s problémy, jak už způsobenými nedostatečnou přípravou studenta na školu nebo studenty, kteří se potýkají s odlišnými životními podmínkami nebo jsou z odlišného kulturního prostředí. Jednou z největších početních skupin žáků, které potřebují podpůrná opatření jsou žáci, kteří nemají příznivý zdravotní stav čili příčinou jsou nějaká zdravotní znevýhodnění žáků, a to značně ovlivňuje průběh jejich studia (Podpůrná opatření, MŠMT, 2017).

Konkrétní podpůrná opatření

Školský zákon vymezuje konkrétní podpůrná opatření, mezi které patří i pozice asistenta pedagoga, na kterou se práce soustřeďuje. První z podpůrných opatření můžeme uvést školská poradenská zařízení a celková poradenská pomoc školy. Patří sem například úprava metod, hodnocení, organizace a obsah vzdělávání a školských služeb.

Dále zákon zmiňuje prodloužení v případě nutnosti středního a vyššího odborného vzdělání o dva roky. Hovoří se zde také o úpravách podmínek, jak už u přijetí nebo ukončování vzdělávání, o využití kompenzačních pomůcek v podobě speciálních učebnic, učebních pomůcek, komunikačních systémů. Také úprava očekávaných výstupů vzdělávání a vzdělávání v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Mezi další podpůrná opatření patří právě využívání asistenta pedagoga nebo dalších pedagogických pracovníků, tlumočnicka, přepisovatele, pokud je to potřeba. V poslední řadě by mělo být poskytováno vzdělávání v technicky a stavebně upravených prostorách (Michalík, 2015).

2 Inkluzivní vzdělávání

Když se přesuneme do českého prostředí, co se inkluzivního vzdělávání týče, zaobírá se jím hned několik významných dokumentů. O právu na vzdělání bez rozdílů je poukazováno ve Všeobecné deklaraci a mezinárodních paktech o lidských právech, Evropské chartě lidských práv, Úmluvě o právech dítěte, Ústavě České republiky a Listině základních práv a svobod. V těchto důležitých dokumentech se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu.

Téma inkluzivní vzdělávání se setkává se dvěma skupinami, a to se skupinou příznivců a odpůrců. Řadu let proti sobě stojí optimisté, kteří podporují inkluzivní vzdělávání a skeptici, kteří jsou vůči této myšlence pesimističtí. Toto je ukázkou toho, jak mnoho názorů ať už schůdných nebo protichůdných máme (Lazarová a kol., 2015).

Definování inkluzivního vzdělávání má opět mnoho variant neboli každý z autorů ho pojímá rozdílně. Podle Zilchera a Svobody (2019) se dá inkluzivní vzdělávání definovat dvěma způsoby. Prvním z nich je deskriptivní definice. Deskriptivní definice vychází z praxe, a to popisováním konkrétních příkladů, prakticistní uchopení konceptu. Druhým z nich je preskriptivní definice. Preskriptivní definice směřuje na využívání indikování předpokladu a chce, aby byl využíván i ostatními.

Legislativní změny, které jsou spojovány se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, započaly v roce 2008. Tento rok byl počátkem zahájení prací na počáteční verzi Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. V březnu roku 2010 byl tento dokument schválen vládou České republiky a v platnost byl poté uveden na začátku školního roku 2016/2017 (Zilcher a Svoboda, 2019).

V inkluzivním vzdělávání jsou přijímány všechny individuální potřeby každého z žáků, a to nejen těch, kteří jsou znevýhodnění. Inkluzivní vzdělávání vnímá v rámci edukačního procesu jako heterogenní skupinu žáků, kterou už nerozděluje na ty žáky, které mají speciální potřeby nebo ne. Zjednodušeně můžeme říct, že inkluze znamená přizpůsobení edukačního prostředí žákovi (Šmelová a kol., 2017).

V současnosti je u nás v České republice již mnoho škol, které jsou pro-inkluzivní a v inkluzivním vzdělávání se realizují tak, aby všichni aktéři výchovně-vzdělávacího procesu byli uspokojeni. Pedagogové se netají tím, že se setkávají s určitými problémy a i s tím, že

pracovat s různorodou skupinou žáků není vždy snadné, ale pozitiva inkluze shledávají v jejich sociálních aspektech a považují ji za přísnou (Šmelová a kol., 2017).

2.1 Znaky inkluzivního vzdělávání

Aby byla škola považována za efektivní a zároveň kvalitní, musí naplnit a přivést do praxe tyto čtyři znaky. V inkluzivní škole by měly mít všechny děti rovné podmínky pro vzdělání, naplňování jejich individuálních potřeb a odstraňovat bariéry. Vše ale vyžaduje nějaký čas, a to souvisí s výrokem Anette Leonhardtové na počátku 21. století „*Teoreticky je ideál inkluze bezchybný, v rovině praktické realizace však naráží na mnohé překážky – finanční, legislativní i rigiditu v myšlení lidí.*“ Mezi znaky inkluzivního vzdělávání řadí Lazarová a kol. (2015) následující znaky.

Rovné příležitosti

Definování tohoto znaku se pojí se spojením Education of all, který se zaměřuje na skupiny dětí jak z různých kultur nebo příslušníci z různých skupin, kterým z mnoha odlišných důvodů není vzdělání umožněno. Tento znak má tedy za cíl to, aby bylo vzdělání umožněno všem v příslušné lokalitě za spravedlivých a kvalitních podmínek se shodnými příležitostmi (Lazarová a kol., 2015).

Naplňování individuálních potřeb

Inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na respekt k rozdílnostem a individuálním potřebám každého z žáků a zdůrazňuje specifické potřeby. Někteří autoři zaměřují svůj pohled, co se individuálních potřeb týče spíše na žáky, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Jiní autoři rozšiřují tyto potřeby na všechny aktéry inkluze, tím myslíme nejen žáky, ale pedagogy, rodiče a další (Lazarová a kol., 2015).

Rozvoj lidských zdrojů

Inkluzivní vzdělávání ve smyslu rozvoje lidských zdrojů se snaží klást co největší důraz na vývoj potenciálu každého žáka. Předpokladem je, že každý žák má specifický potenciál, kterým přispěje společnosti. Tento potenciál je třeba poznat a rozvíjet, klade tedy důraz na rozvoj, jak už individuálních, tak i společenských výsledků. Jde tedy o maximalizaci potenciálu s využitím takových výukových metod a postupů, aby bylo žákovi umožněno se plně rozvinout (Lazarová a kol., 2015).

Participace v komunitě

V dnešní době není v souladu s definováním inkluze nebo inkluzivním vzděláváním problematika umístění žáků se speciálními potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale i vyzdvihnout zapojení žáka ve všech oblastech vzdělávání. Cílem je dosáhnout maximální účasti žáků v komunitě. Jedná se o adaptaci, členství, o spolupráci, aby měly děti možnost v místní komunitě se setkávat s vrstevníky a mít společné zážitky. Je povinností lokálních škol přijímat žáky bez rozdílu jejich specifických odlišností. Inkluzivní škola by měla naplňovat nejen faktor, který se týká členství žáka ve škole, ale i faktory jako jsou přátelství a spolupráce, dát žákovi možnost se rozvinout a zapojit se do zážitků z učení a být komunitou přijímán (Lazarová a kol., 2015).

2.2 Inkluzivní škola

V jednom z definičních znaků inkluzivního vzdělávání v předešlé kapitole jsem zmínila pojem inkluzivní škola. Svoboda a Zilcher ve studijní opoře pro koordinátory inkluze zmiňují, že začátky proměn inkluzivního prostředí českých škol a českého vzdělávacího systému nebyly zdaleka a stále nejsou zdaleka ideální. Mluví zde o studiích, které posuzují míru připravenosti nejenom škol, ale i pedagogů na tuto výzvu. Vyzdvihují ve své publikaci studii s názvem Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou vytvořila společnost Člověk v tísni, pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009.

Cílem zkoumání bylo nacházení bariér, které mohou bránit při naplňování inkluzivního přístupu. Hovoří zde o bariérách jako jsou vysoký počet žáků ve třídách, chybí vzdělání pedagogů v základech speciální pedagogiky, v rámci bariér trpí inkluzivní přístup nedostatkem asistentů pedagogů, chybějícím vybavením, jak už materiálním nebo technickým. Problémy s prostorovými bariérami jsou také jednou z bariér. Zmiňuje se zde také o nižší míře dostupnosti školního poradenství, o předsudcích pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a také prosegmentační tlak ze strany rodičů, kteří mají obavy, zda se v důsledku inkluzivního přístupu nesníží kvalita výuky. Samozřejmě překážky, které v souvislosti s inkluzivním prostředím škol a jejich překonávání nejsou jenom záležitostí České republiky, nacházení alternativních cest i překonávání překážek nalezneme ve všech vzdělávacích systémech. Důležité je však poznamenat, že tyto bariéry nejsou zásadní. Je zřejmé, že například vytvořit ve škole úplný bezbariérový přístup není vždy zcela možné (Svoboda, Zilcher, 2017).

Šmelová, Suralová a Petrová a kol. (2017, str. 62) vnímají inkluzivní školu jako „*uspořádání a fungování školy tak, aby nabízela odpovídající vzdělání všem žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly*“. Její snahou by mělo být poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání bez souvislosti na jejich speciální potřeby.

Bartoňová a Vítková (2017) uvádějí několik indikátorů, mezi které inkluzivní školy patří. Jsou jimi vítán je každý, vzájemná pomoc, spolupráce zaměstnanců, vzájemný respekt, který by měl panovat mezi zaměstnanci a žáky, spolupráce mezi rodiči a zaměstnanci školy.

2.2.1 Inkluzivní pedagog

V souvislosti s inkluzivní školou, zde musím zmínit i inkluzivního pedagoga, který s inkluzivní školou úzce souvisí. Jak už bylo zmíněno inkluzivní vzdělávání má za cíl vzdělávat žáky a naplňovat jejich potenciál. Vzdělávat různorodou skupinu žáků je bezpochyby značnou výzvou, jak pro školu, tak i jednotlivé pedagogy. Jednu z hlavních myšlenek, kterou Svoboda a Zilcher (2017) popisují je, že ne každý pedagog zastává proinkluzivní přístup a přijetí této výzvy nemusí být vlastní všem pedagogům. Podle výzkumů je však zřetelně jasné, že pokud pedagog nezastává proinkluzivní postoje není možné úplně a úspěšně naplnit proces inkluzivního vzdělávání.

Tyto postoje k jinakosti by měli přijímat jak pedagogičtí pracovníci, tak i nepedagogičtí pracovníci společně s vedením školy. Žáci, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, by měli být nejenom zapojeni do běžných škol, ale i do třídních aktivit, a to v největší možné míře. Postoje pedagogů by tedy v inkluzivní škole měly být pozitivní, aby tito učitelé měli chuť a motivaci s těmito žáky pracovat a pomáhat jim se úspěšně vzdělávat (Zilcher, 2016).

Pedagog v inkluzivním vzdělávání musí mít nejen pozitivní postoje, ale i specifické kompetence, tzv. inkluzivně-didaktickými kompetencemi. Tyto kompetence jsou shrnutím všech předpokladů k výkonu práce pedagoga. Aby práce učitele byla úspěšná, měl by mít učitel pedagogické znalosti, zkušenosti, dovednosti, které jsou pro tuto profesi nezbytné (Zilcher, 2016).

Správné vedení inkluzivní třídy by mělo být charakterizováno pocitem bezpečí, který by měl pedagog ve své třídě nastolit. Měl by vytvořit klidné prostředí a v rámci něj by měly být pozitivní vztahy. Pedagog by měl minimalizovat kázeňské problémy, zaměřit kolektiv na vzájemnou spolupráci tak, aby si navzájem pomáhali. Opakem je pedagog, který využívá kázeňských trestů ve větší míře. Jednou z klíčových schopností pedagoga by měla být správná komunikace a spolupráce se žákem, speciálním pedagogem, tak i rodičem (Bartoňová, Vítková, 2018).

3 Asistent pedagoga

Během pár let došlo v našem školství k velkým změnám, a to hned začátkem června roku 2016, kdy vstoupila v platnost Vyhláška č. 27/ 2016 o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V tomto dokumentu můžeme nalézt tzv. nastartování společného vzdělávání, které má za cíl napomoci studentům, dětem a žákům k uskutečnění svých vzdělávacích příležitostí nebo k prosazování svých práv a rovnoprávnost na základě poskytnutí podpůrných opatření. Právě díky podpůrným opatřením se mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rovnocenně zapojit do vzdělávání (Staněk a kol., 2022).

Jak už jsem zmínila v kapitole 1.4., ve které popisují podpůrná opatření, tak je asistent pedagoga jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření. Asistent pedagoga je podpůrné opatření, které se vyznačuje svou specifickou odlišností a to tím, že má personální charakter. V praxi nezávisí jen na kvalitě zapojení tohoto podpůrného opatření, ale i na úrovni vzdělání a připravenosti osob, kteří jsou v pedagogické profesi asistenta pedagoga. Dosavad je v českém školství několik systémových mezer, které ovlivňují tuto profesi, která má efektivní podíl na příznivé fungování inkluzivního vzdělávání (Šmelová a kol., 2017).

V českém školství můžeme nalézt rozvoj této pozice od poloviny devadesátých let 20. století. Definovat profesi asistenta pedagoga můžeme následovně podle Gabášové a Vosmíka (2019, str. 12.), kteří uvádí, že „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.*“ Podle pokynů pedagogického pracovníka nepracuje pouze se žákem se speciálními potřebami, ale i s dalšími žáky ve třídě.

Podle údajů z roku 2021/2022 bylo zjištěno ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, že fyzicky přítomných je na českých školách 22 460 asistentů pedagoga. Lze říci, že oproti roku 2017/2018 narostl počet asistentů pedagoga o 65 % (<https://www.asistentpedagoga.cz>).

3.1 Vývoj a historie pozice asistenta pedagoga

V této kapitole se zaměřím na historii asistentů pedagoga v České republice, abych se na tuto pozici zaměřila od samého počátku jejího vývoje. Vývoj a následný rozkvět pozice asistenta jsme mohli zaznamenat již od devadesátých let minulého století, kdy tato pozice byla rozvíjena ve dvou prolínajících se směrech. V jenom směru hovoříme o zapojení asistentů

u žáků se zdravotním znevýhodněním a v druhém směru u žáků se sociálním znevýhodněním (<https://www.asistentpedagoga.cz>).

Udává se tedy, že tato pozice se více rozvinula po roce 1997, což zapříčinila akceptace Vyhlášky č. 127/ 1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách. V této vyhlášce může nalézt informace, které demonstrují, že ve speciálních třídách pro žáky s autistickými poruchami, pro žáky hluchoslepé, pro žáky s předškolních třídách nebo pro žáky s kombinací vícero postižení mohou být při výuce přítomni a zajišťovat vzdělávání dva pedagogičtí pracovníci zároveň. Posléze, co tato vyhláška byla přijata, úlohu asistentů zajišťovali tzv. „civilní služby“ (Němec, 2014).

Od přijetí této vyhlášky pozice asistenta prošla řadou změn v průběhu jejího vývoje, protože jak hovoří Šmelová a kol. do roku 2005 byla tato pozice považována za nesystémovou nahrazována jiným pojmenováním pedagogických pozic, jak už zmíněný pracovník civilní služby nebo vychovatel. V souvislosti s pozicí asistenta ve vzdělávání se nejprve začali objevovat u žáků se sociálním znevýhodněním, respektive měli zajišťovat podporu romských žáků, kdy v první polovině 90. let byla zavedena pozice romského asistenta a vzápětí uvedena do školního prostředí mezi lety 1997 a 1998 (MŠMT 1998 in Němec, 2014).

V koncepcích Oláha a Balabánové o takzvaném romském asistentovi, které jsme prvně mohli shledat v soukromé Základní škole Přemysla Pittara v Ostravě, kde poskytovali podporu romským žákům již od září roku 1993. Vzdělávání a následně i financování romských asistentů zajišťovalo několik neziskových organizací v rozmezí let 1993 až 1998 jako např. Společenství Romů na Moravě a Nová škola. V roce 1997 se nacházelo dvacet asistujících pracovníků, kteří napomáhali sociálně znevýhodněným jedincům ve vzdělávání (<https://www.asistentpedagoga.cz>).

V nadcházejících čtyřech letech počet těchto pracovníků vzrostl na dvě stě a přelomem let 2000–2001 byla tato funkce přejmenována z „romského asistenta“ na „vychovatel – asistent pedagoga“, která byla specifikována doposud na romské žáky, se teď zaměřovala na všechny sociálně znevýhodněné žáky bez ohledu na etnickou příslušnost. Podle zákona od přelomu roku 2004 a 2005 v současné době existuje sjednocené legislativní normy pro asistenty, bez ohledu na to, zda pracují se studenty se zdravotním postižením nebo ve třídách se sociálně znevýhodněnými žáky. Díky tomu se z asistenta pedagoga stal pedagogický pracovník, jehož hlavním úkolem je podpora integrovaného vzdělávání žáků se zdravotním postižením

v běžných mateřských školách, základních školách, gymnáziích a speciálních školách (Teplá, 2016).

3.2 Vymezení funkce asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga je v současné době hlavním pilířem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytnou součástí úspěšného fungování inkluzivního vzdělávání. Profesi asistenta pedagoga nenalezneme jen na základních školách, ale i v mateřských školách, na středních a vyšších odborných školách, speciálních základních a mateřských, respektive všude, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Svou činnost realizuje ve třídách, kde pomáhá dětem se specifickými potřebami se kvalitně vzdělávat a dosahovat možností v budoucnu lepšímu uplatňování na trhu práce a zkvalitňovat jeho život. Legislativní ukotvení nalezneme v zákoně o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., kde je stanoven asistent pedagoga jako podpůrné opatření a podle závažnosti potřeb žáka jsou rozdělena do pěti stupňů. V tomto případě je asistent pedagoga využíván jako podpůrné opatření třetího a vyššího stupně podpůrného opatření (Teplá, 2016).

Přímá pedagogická činnost v třetím stupni podpůrných opatření činí od devíti do dvaceti sedmi hodin týdně. Nemusí být přítomen po celou hodinu, má možnost spolupracovat s ostatními studenty – trvale nebo dle potřeby. Asistent pedagoga může také nadále působit jako podpora žáka v dalších školských zařízeních. Žákovi napomáhá stejně jako při výuce až devět hodin týdně. Pedagogická činnost v rámci čtvrtého stupně podpory činí třicet dva až třicet šest hodin týdně. V rámci tohoto čtvrtého stupně opatření je asistent žákovi nápomocen po celou dobu vzdělávání i ve školských zařízeních. Pokud je zřizovatelem školského zařízení někdo jiný, tak je možné samostatně přidělit asistenta v rozsahu devíti hodin týdně, jakožto v pátém stupni podpůrných opatření. Pokud žák ze zdravotních důvodů není způsobilý k přítomnosti ve škole, může asistent pedagoga se svolením školy docházet k žákovi domů, aby předával informace mezi školou, žákem a jeho rodinou. Pedagogická činnost v pátém stupni podpůrného opatření činí třicet šest hodin týdně pro individuální práci celou dobu vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2021).

3.3 Kvalifikační předpoklady

Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga ukotvil zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v novele některých zákonů a v platném znění. V třetím a čtvrtém paragrafu nalezneme definované předpoklady, které by pedagogický pracovník měl splňovat.

Co se týče asistentů pedagoga, tak v paragrafu dvacet nalezneme přesné podmínky pro získání odborné kvalifikace k vykonávání činnosti asistenta. Stejně jako pedagogové musí asistent pedagoga, jakožto pedagogický pracovník splňovat určité obecné požadavky, které jsou uvedeny v zákoně. Mezi tyto obecné požadavky jsou popsány v § 3 „*plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázaná znalost českého jazyka.*“ (Kendíková, 2017, str. 28).

Staněk a kol. (2022) ve svém praktickém rádci rozdělují pozici asistentů pedagoga na nižší a vyšší úroveň činnosti. Toto vymezení také nalezneme v zákoně č. 563/2004 o pedagogických pracovnících, respektive v paragrafu dvacet v prvním odstavci a ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v paragrafu pět, ve třetím odstavci, kde je popisováno, jaké studijní požadavky ve vykonávání vyšší úrovně činnosti musí asistent pedagoga splňovat. Vyšší úroveň činnosti asistenta je podmíněná „*minimálně středoškolské vzdělání s maturitou pedagogického zaměření.*“ Když tomu tak není, musí uchazeč o pozici asistenta splnit kurz asistenta pedagoga, který je v rozsahu sto dvaceti hodin a je zakončený závěrečnou zkouškou a obhájením závěrečné práce. Když asistent splní veškeré požadavky kurzu a úspěšně ho dokončí, získá osvědčení pro vykonávání přímé pedagogické činnosti. Samozřejmě asistent může mít jak vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání. Nadále v zákoně č. 563/2004 o pedagogických pracovnících v paragrafu dvacet v prvním odstavci a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. v § 5 a čtvrtém odstavci o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde při vykonávání nižší úrovně činnosti musí asistent splňovat opět určité studijní předpoklady. V nižší úrovni činnosti musí asistent splňovat „*ukončené střední vzdělání bez maturity (s výučním listem) nebo základním vzděláním.*“ Dále musí absolvovat kurz pro asistenty pedagoga, také v rozsahu 120 hodin a zakončit ho úspěšným splněním závěrečné zkoušky a obhajobou závěrečné práce. Když všechny tyto podmínky asistent splňuje, dostane osvědčení, díky kterému může vykonávat pomocné výchovné práce (Staněk a kol., 2022, str. 12).

3.4 Náplň práce asistenta pedagoga

Kvalifikační předpoklady, o kterých se zmiňuji v předešlé kapitole 3.3., jsou úzce provázány s náplní práce asistenta pedagoga, protože pokud asistent pedagoga splní požadované kvalifikační předpoklady může se navázat pracovní poměr se vzdělávací institucí. Práce asistentů pedagoga je velmi rozmanitá a musí být uzpůsobena potřebám žáka se

specifickými potřebami. Nejen, že se asistent pedagoga věnuje znevýhodněnému žákovi, ale i ostatním dětem ve třídě (Staněk a kol., 2022).

Náplň práce asistenta pedagoga Staněk a kol. (2022) rozděluje ve vyšší úrovni činnosti a v nižší úrovni činnosti. Nižší úroveň činností obsahuje pomoc při výchovné práci se skupinou žáků se speciálními potřebami, pomoc s organizačními činnostmi. Nadále je jeho úkolem pomoci adaptovat žáka na školní prostředí, komunikovat s žáky a rodiči, činnost spojená s nepřímou pedagogickou činností. Součástí práce asistenta pedagoga ve vyšší úrovni činnosti se zaměřuje na individuální podporu žáků, pomáhat rozvíjet jeho sociální dovednosti, rozvíjet samostatnost žáka a nadále všechny činnosti spojené s nižší úrovní činnosti (Staněk a kol., 2022; Kendíková, 2017).

Náplň práce asistenta pedagoga lze rozdělit dále na přímou pedagogickou činnost a nepřímou pedagogickou činnost. V přímé pedagogické činnosti asistent pedagoga napomáhá žákovi například s orientací v prostoru a čase, s řešením konfliktních situací v kolektivu, komunikuje s rodinnými příslušníky žáka, napomáhá žákům navazovat nové sociální vztahy, pomáhá žákům při výuce, tak aby se rozvíjela jejich samostatnost a dopomáhá s utvářením hygienických a pracovních návyků žáka. Dále řeší problémové chování žáka, na druhou stranu zabezpečuje bezpečnost žáka. Kontroluje, zda žák plní všechny zadané úkoly (Kendíková, 2017).

Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga představuje několik úkonů, jako jsou např. rozdávání a vybírání sešitů, komunikace a konzultace s pedagogem, komunikace se školním poradenským pracovištěm, vede si záznamy z průběhu dne a podílí se tak na evaluaci žáka, je součástí porad, podílí se na vytváření pomůcek, nástěnek, pracovních listů, účastní se třídních exkurzí a výletů (Staněk a kol., 2022).

3.5 Osobnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník, by měl disponovat určitými osobnostními předpoklady nebo rysy, které jsou pro tuto profesi klíčové. U profese asistenta pedagoga bychom se měli setkat s několika osobnostními rysy, povahovými vlastnostmi, které jsou pro vykonávání profese důležité a asistentovi usnadňují každodenní práci. Jednu z hlavních rolí v osobnostních předpokladech asistenta hraje individualita daného jedince. Hovoříme o pohlaví, věku, zkušenostech a znalostech, schopnostech a typologických odlišnostech. Obecnými osobnostními předpoklady jsou jaká reálná očekávání pro úspěšné vykonávání této profese, hovoříme o, jak už zmíněné „*občanské bezúhonnosti, aktivnímu přístupu k práci,*

sociálnímu citění, přirozenému a kladnému poměru k životu k a lidem, o ochotě pomáhat“ (Morávková Vejrochová a kol., 2015, str. 50).

Jedním z velmi důležitých osobnostních rysů, kterým by měl asistent pedagoga disponovat, je kladný vztah k dětem. Tento osobnostní rys je velmi důležitý pro úspěšné vykonávání práce se znevýhodněnými dětmi a mít ochotu jim pomáhat. Asistent by měl mít na paměti, že je to jeho povolání a nemít na dítě jakýsi mateřský pohled a řídit se tím, že méně je někdy více. Dalším značně důležitým osobnostním rysem je komunikace. Asistent pedagoga by se měl vyznačovat dobrou komunikací, jak už se žáky, tak kolegy, rodiči žáka a pracovníky školního poradenského zařízení. Měl by dobře znát český jazyk, jak už písmem, tak i slovem. Dalším rysem je trpělivost, neboť toto je velmi důležité, aby asistent pedagoga byl velmi trpělivý. Nadále je to pracovitost. Každý asistent pedagoga by měl ke své práci přistupovat svědomitě a zodpovědně. Asistent pedagoga by měl být důsledný, nejen vůči žákům, ale zejména i vůči sobě, aby splňoval dokonce všechny úkoly, které má. Měl by mít ochotu se vzdělávat a spolupracovat. Spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem je jedním z klíčových aspektů, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo. Asistent pedagoga by měl být loajální, diskrétní a emočně a citově stabilní (Staněk a kol., 2022).

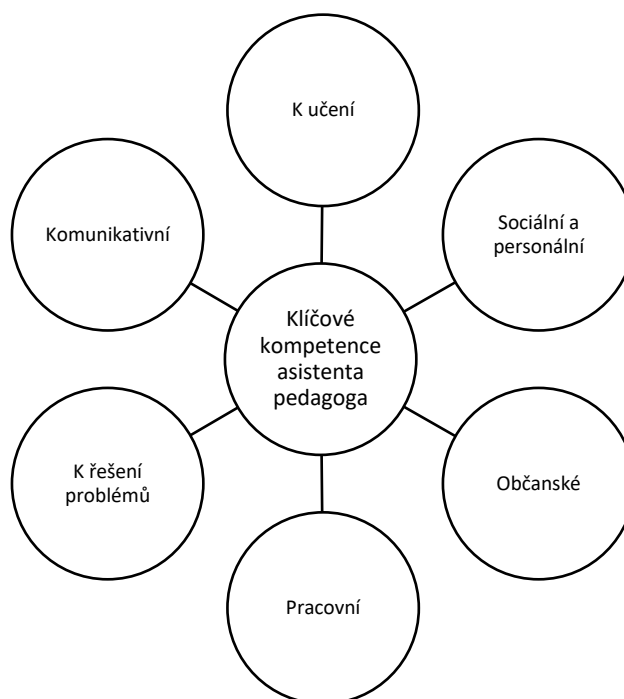
Nadále můžeme hovořit o specifických oblastech osobnostních rysů, na které by měl být brán ohled. Těmito charakteristikami jsou „*nenásilné, přirozené chování, zaujetí pro svou práci, schopnost týmové spolupráce, samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost a organizační schopnosti*“. Je nutné také podotknout, že by se asistent pedagoga měl umět přizpůsobit aktuálnímu stavu a požadavkům v daném prostředí a respektovat určitá pravidla (Morávková Vejrochová a kol., 2015, str. 51).

3.6 Kompetence asistenta pedagoga

K výkonu práce asistenta musí jedinec vyznačovat několik již zmíněných osobnostních rysů a zároveň i činností, dovedností, postojů a schopností, aby svou práci asistenta vykonával co nejkvalitněji. Při zasvěcování asistenta pedagoga do chodu pedagogické instituce je důležité, aby asistent svou práci odváděl, co nejlépe a Teplá (2016) ve své publikaci zmiňuje doporučený postup, jak tohoto docílit. Ředitel školy se po uzavření pracovní smlouvy a stanovení odpovídající pracovní náplně a platového zařazení musí asistenta pedagoga seznámit se všemi řády a předpisy, kterými se instituce řídí (řád práce, školní řád apod.). Kompetence asistenta pedagoga by měl nejlépe ředitel školy definovat v písemné formě a ke konkrétnímu žákovi se

speciálními vzdělávacími potřebami třídnímu učiteli, v návaznosti na pedagogem odborných předmětů případně dalšími aspekty (Teplá, 2016).

Morávková Vejrochová a kolektiv (2015) ve své metodické příručce zmiňují několik klíčových kompetencí asistenta pedagoga, které by měl splňovat v rámci vyšší i nižší kvalifikační úrovně. Těmito klíčovými kompetencemi jsou:



Obrázek 1: Kompetence asistenta pedagoga

Asistent pedagoga by měl mít kompetence k učení, respektive po splnění všech kvalifikačních předpokladů by se měl nadále vzdělávat. Jeho snahou by mělo být naslouchat pedagogovi nebo asistentovi, kteří mu díky jejich zkušenostem mnou předat pro něj velmi hodnotné informace, které může následně v praxi využít. Sociální a personální kompetence jsem již okrajově zmínila v kapitole 3.5. osobnost asistenta pedagoga. Tyto kompetence zahrnují schopnost týmové práce, důslednost v jednání s žáky, trpělivost, diskrétnost, sdělovat pedagogovi důležité informace o žákovi. Nadále hovoříme o občanských kompetencích, jejich součástí by měl asistent pedagoga předcházet sociálně patologickým jevům ve třídě, vnímat individualitu žáka a jeho přínos po třídní kolektiv, respektovat sociální a kulturní a etnické odlišnosti žáků, měl by mít přehled o svých právech a povinnostech ve vztahu k instituci

a uvědomovat si svou odpovědnost za bezpečí žáků. Asistent pedagoga by měl být pro svou práci fyzicky způsobilý, měl by být přirozeně autoritativní, umět požádat o pomoc v krizových situacích, nachází příčiny, které jsou spouštěčem těchto krizových situací, tyto aspekty jsou součástí kompetencí k řešení problémů. Asistent pedagoga by měl umět dobře komunikovat se všemi účastníky inkluzivního vzdělávání, a proto je kompetence komunikace velmi důležitá (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga by měl být empatický, umět vhodně využívat verbální i neverbální komunikaci, umět efektivně komunikovat s pedagogy, umět naslouchat, využívat vhodně technologické komunikační prostředky se všemi účastníky vzdělávání. V poslední řadě jsou to pracovní kompetence, které by měl asistent pedagoga mít. Ve vztahu k těmto kompetencím hovoříme o primárních znalostech práce s informačními technologiemi, znalostmi pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, dále by měl mít přehled v diagnóze žáka a rodinného zázemí žáka. Asistent pedagoga by se měl nadále sebevzdělávat ve speciální pedagogice a psychologii, měl by umět pracovat individuálně s žákem a mít znalosti o obsahu výuky konkrétních předmětů. Všechny tyto zmíněné kompetence navzájem spolu souvisí a prolínají se. Všechny tyto zmíněné kompetence vyznačují tzv. ideální stav, ale samozřejmě v praxi se mohou tyto kompetence odlišovat (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

3.7 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem a s rodičem dítěte

Spolupráce asistenta pedagoga jednak s pedagogem, tak i se zákonným zástupcem je základním pilířem pro správnou funkčnost inkluzivního vzdělávání. Pro efektivní vykonávání podpory asistenta pedagoga je spolupráce těchto aktérů nezbytná. Na začátku spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem si společně měli stanovit jasná pravidla, kterými se budou oba dva řídit a souhlasit s nimi. Pedagog je tedy koordinátorem vzdělávacích procesů v třídě, připravuje výuku a vede ji. Pedagog je zodpovědný za naplnění, úpravy a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále má za úkol naplánovat činnost asistenta v rámci vyučování a přestávek, případně plán sestavit společně s asistentem. Pedagog určuje, jak žáka do výuky zapojí a jaké na něj budou kladeny nároky. Je hlavním koordinátorem práce asistenta i své práce, měli by společně spolupracovat. Po konci vyučování by společně měli zhodnotit, jak daný den probíhal (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Jednou důležitou podmínkou je, aby asistent i učitel měli (v rámci nepřímé pedagogické činnosti) prostor pro společné konzultování o specifických potřebách žáka nebo prostor se

na výuku společně připravit. Když asistent pedagoga působí jen v jedné třídě, tak by měl pedagog s asistentem se po vyučování minimálně patnáct minut zaměřit na evaluaci vyučování a vymežit si aktivity, které budou následný den realizovány. Pro úspěšné fungování podpory asistenta pedagoga ve třídě jsou právě tyto konzultace mezi asistentem pedagoga a pedagogem klíčové. Můžeme se setkat s několika variantami spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga. Jednou z nich je asistent, který se podle pokynů věnuje práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco pedagog pracuje se třídou. Další variantou je, že asistent pedagoga podle pokynů pedagoga se věnuje všem žákům ve třídě, dohlíží na jejich práce, zatímco se učitel zaměřuje na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nadále může asistent pedagoga provádět pomocné úkony, kterými jsou např. rozdávání a vybírání sešitů, kontrolovat žákovské knížky nebo domácí úkoly a tím ponechá pedagogovi více prostoru a času pro práci s žáky (<https://www.asistentpedagoga.cz>).

Nejenom spolupráce s pedagogem, ale i spolupráce se zákonnými zástupci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležitá. Pokud nefunguje jejich vzájemná spolupráce včetně komunikace, mohou mít značně negativní vliv na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho průběh vzdělávání. Právě asistent pedagoga by měl být aktivní v komunikaci s rodiči žáka, a to několika možnými formami, kterými jsou např. komunikace přes program Bakalář, pravidelná týdenní emailová komunikace, osobní setkání (konzultace), nebo prostřednictvím komunikačního deníku (Staněk a kol. 2022).

Teplá a Felcmanová (2016, str. 70) popisují, že *„spolupráce školy s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří k základním atributům úspěšného vzdělávání. Nejlepšího prostředníka této spolupráce představuje asistent pedagoga, který je s žákem v neustálém každodenním kontaktu, a tudíž dobře zná jeho aktuální potřeby.“* Jednou z efektivních forem komunikace, kterou Teplá a Felcmanová (2016) popisují je společné setkávání, kterého se včetně rodiče žáka a asistenta účastní i žák a pedagog. Komunikovat s rodičem by neměl mít na starost jen asistent pedagoga, do komunikace by měl být zapojen i třídní učitel.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Praktická část je realizována kvalitativní metodologií prostřednictvím metody polostrukturovaných rozhovorů s participanty inkluzivního vzdělávání, kterými jsou asistent pedagoga, pedagog, ředitel školy, speciální pedagog a rodič žáka, který využívá asistenta pedagoga, jako podpůrné opatření. Výzkum proběhl na prvním stupni jedné ze základních škol v Novém Bydžově. Ve výzkumu se zaměřuji na pozici asistenta pedagoga z mnoha úhlů pohledu, a to z pohledu všech účastníků inkluzivního vzdělávání.

4.1 Cíl výzkumu

Zkušenost s pracovní pozicí asistenta pedagoga má v dnešní době téměř každá základní škola. Velmi diskutované téma – inkluzivní vzdělávání, ve kterém je pozice asistenta nezbytnou součástí, bylo inspirací pro tuto bakalářskou práci. Jelikož na téma pozice asistenta pedagoga můžeme zaznamenat mnoho rozdílných diskuzí, rozhodla jsem se na toto téma zaměřit z několika úhlů pohledu. Ve výzkumu figuruje kromě asistenta pedagoga také několik účastníků inkluzivního vzdělávání, kteří jsou rovněž jeho nedílnou součástí. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je role asistenta pedagoga na základní „inkluzivní“ škole. Primárně mě zajímá, jak je tato pozice vnímána, a to z několika úhlů pohledu. Stanovila jsem si několik vedlejších výzkumných cílů, které jsou zaměřeny na vztah dotazovaných ke společnému vzdělávání nebo jaké má asistent pedagoga kompetence z pohledu participantů inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě se zaměřuji na to, jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga, pedagogem samotným a zákonným zástupcem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro naplnění výzkumných cílů jsem si v rámci polostrukturálního rozhovoru stanovila několik tazatelských otázek, díky kterým jsem získala detailnější vhled do problematiky.

Hlavní výzkumnou otázku jsem stanovila v následujícím znění:

Jaká je role asistenta pedagoga na základní „inkluzivní“ škole?

Vedlejší výzkumné otázky

VVO: Jaký je vztah dotazovaných k inkluzivnímu (společnému) vzdělávání?

VVO1: Jaké kompetence má asistent pedagoga?

VVO2: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem?

VVO3: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga a rodičem?

VVO4: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga, pedagogem a rodičem?

4.2 Tazatelské otázky

1. Jak vnímáte inkluzivní (společné) vzdělávání?
2. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?
3. Jak u vás ve škole funguje inkluzivní vzdělávání?
4. Jak vnímáte pozici asistenta pedagoga?
5. Jaká je představa o spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem?
6. Jak konkrétně funguje spolupráce s asistentem?
7. Jaké jsou kompetence asistenta?
8. Jak funguje delegace práce?
9. Jak konkrétně funguje komunikace mezi Vámi a asistentem pedagoga?
10. Co je při spolupráci náročné?
11. Jaký vnímáte přínos pozice asistenta pedagoga?
12. Jaké naopak negativa?
13. Jak probíhá začlenění asistenta do pedagogického kolektivu?
14. Zhodnoťte připravenost asistentů na tuto pozici.
15. Zhodnoťte, zda jsou asistenti pedagogů dostatečně kvalifikováni.
16. Jak jsou pedagogové připravováni na práci s asistenty?
17. Zhodnoťte, jestli jsou asistenti pedagogů připraveni na práci s pedagogy.
18. Zhodnoťte, jaký má asistent pedagoga postavení v kolektivu. Jak už pedagogickém nebo třídním.
19. Jak je asistent vnímán žáky?
20. Jak ovlivňuje asistent procesy ve třídě? (i z pohledu asistenta/ pedagoga)
21. Jak probíhá komunikace/spolupráce s rodičem žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření?
22. Co konkrétně jako rodič žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, řešíte s asistentem pedagoga?

23. Co konkrétně jako rodič žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, řešíte s pedagogem?
24. Co konkrétně jako rodič žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, řešíte společně s asistentem pedagoga a pedagogem?
25. Co konkrétně jako asistent pedagoga řešíte společně s rodičem žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření?
26. Co konkrétně jako pedagog řešíte společně s rodičem žáka, který využívá asistenta pedagoga jako podpůrné opatření?

4.3 Metodologie výzkumného šetření

4.3.1 Kvalitativní výzkum

Pro realizaci výzkumného šetření v rámci mé bakalářské práce jsem se rozhodla zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Definováním a popisem kvalitativního výzkumu se zabývá mnoho autorů. Gavora (2010) popisuje cíl kvalitativního výzkumu v porozumění lidem a událostem v jejich životě. Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, kdy výzkumník nemusí navázat žádný vztah s respondentem, (např. u dotazníku) kvalitativní výzkum probíhá osobním kontaktem s informanty. Nejedná se pouze o jednorázová setkání, ale jeho hodnota spočívá především v opakované interakci. V tu chvíli má výzkumník šanci navázat se svými respondenty vztah, což vede k relevantnějšímu porozumění jak danému tématu, tak jeho interpretaci. Jelikož je toto téma pro některé osoby citlivé, zvláště třeba pro rodiče žáka, který potřebuje asistenta, je potřeba si s dotazovanými vytvořit důvěru. Ta pomáhá k rozšíření pohledu na dané téma ve chvíli, kdy by informant odmítl uvádět osobní informace neznámému člověku prostřednictvím např. právě dotazníku. Švaříček a Šed'ová (2007), zohledňují všechny důležité rysy kvalitativního přístupu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová, s. 17, 2007).

4.4 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem vybrala hloubkový polostrukturovaný rozhovor, a to z důvodu získání co nejvíce zajímavých poznatků od svých respondentů (viz i Hendl, 2005).

Díky hloubkovému rozhovoru budu moci zachytit výpovědi v bezprostřední podobě (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Analýza sběru dat byla prováděna technikou otevřeného kódování, doslovným přepisem nahrávky rozhovorů. Pomocí této techniky rozeberu údaje na jednotky (slovo, věta, odstavec), dle významu jednoty přidělím mnou zvolený kód. Na konci tohoto procesu, podle podobnosti shrnu kódy do kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007).

4.5 Etická hlediska výzkumného šetření

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) by se měl badatel při každém výzkumu zaměřit také na etická hlediska. Nadále ve své publikaci zmiňují fakt jednoho zásadního předpokladu, pro který je etický standard potřeba: *„Není možné zvažovat etické a morální konsekvence nějakého konkrétního výzkumu bez odkazování se k seznamu norem a principů, protože etické zde znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny.“* (Švaříček, Šed'ová, str. 44, 2007).

Všichni dotazovaní souhlasili s účastí na výzkumném šetření a nahráváním zvukového záznamu za účelem použití jejich výpovědí. Dotazovaní budou mít možnost přečtení mé bakalářské práce, aby zjistili, jaké závěry byly z výzkumu vyvozeny.

4.6 Charakteristika výzkumného vzorku

4.6.1 Charakteristika výzkumné skupiny

Výzkumné šetření probíhalo na prvním stupni základní školy ZŠ Karla IV v Novém Bydžově. Výzkum tvoří celkem šest dotazovaných pedagogických pracovníků a jeden zákonný zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedením školy mi bylo umožněno být součástí výuky dotazovaných a tím si utvořit ucelenější pohled na spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem a žákem.

Výzkumného šetření se účastnili všichni participanti vzdělávání. Nejprve jsem měla možnost vyslechnout třídní učitelku první třídy a následně její asistentku, dále následoval rozhovor s ředitelem školy. Další den se uskutečnily rozhovory s třídním učitelem druhé třídy a následně také s jeho asistentkou. V poslední řadě proběhl rozhovor se speciálním pedagogem a zákonným zástupcem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Skupina dotazovaných je velmi rozmanitá a každý z tazatelů má svůj ucelený pohled na danou problematiku. Pro

přehlednější charakteristiku jsem zvolila tabulku, ve které lze nalézt informace o všech dotazovaných včetně jejich pohlaví, věku, pozice a délky jejich praxe.

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru

	Pohlaví	Věk	Pozice	Délka praxe na dané pozici
Respondent AP1	žena	22	Asistent pedagoga	3 roky
Respondent AP2	žena	21	Asistent pedagoga	1 rok
Respondent TU1	muž	59	Pedagog	33 let
Respondent TU2	žena	47	Pedagog	20 let
Respondent ŘŠ	muž	40	Ředitel školy	12 let
Respondent SP	žena	55	Speciální pedagog	10 let
Respondent R	žena	37	Rodič	-

Nadále se pokusím krátce přiblížit prostředí instituce, kde výzkumné šetření probíhalo.

4.6.2 Charakteristika základní školy Karla IV.

Základní škola Karla IV, která sídlí v okrese Hradec Králové, respektive v Novém Bydžově, má poměrně dlouhou historii. Byla založena v roce 1858 jako obecná dívčí škola a později roku 1874 působila jako měšťanská dívčí škola. Škola je zřizována městem Nový Bydžov. Ředitelem školy je pan Mgr. Jan Bohdanecký. V současnosti je na škole třicet dva pedagogů a dvanáct asistentů pedagoga. Co se týče kapacity školy, tak ta dosahuje až 580 žáků a umožňuje žákům zde splnit celou povinnou školní docházku od 1. do 9. třídy. Naleznout můžeme paralelně dvě až tři třídy v každém ročníku. Škola se rozděluje na dvě budovy, ve kterých vyučování probíhá. V historicky starší budově můžeme nalézt vyučovací třídy žáků, kteří navštěvují 2. stupeň. V přízemí se nacházejí třídy 1. stupně. V budově, kde sídlí vyučovací třídy prvního stupně můžeme nalézt malou tělocvičnu a jídelnu. Tělocvična neslouží jen pro děti, které školu navštěvují, ale je zpřístupněna také veřejnosti.

V oddělené budově a v areálu školy je realizován předmět „Člověk a svět práce“, kde nalezneme školní dílny. Na škole můžeme nalézt několik odborných učeben, jako jsou počítačová učebna, která je plně vybavena, učebna fyziky a chemie, učebna přírodopisu, učebna

výtvarné výchovy, kde také probíhá kroužek keramiky, školní cvičná kuchyň, školní dílny, jazyková učebna a učebna hudební výchovy. K dispozici mají žáci přístupné infocentrum s počítači a knihovnou. Na škole je také v prvním patře zřízeno Přírodovědné centrum, které založil bývalý ředitel Mgr. Josef Verfl v roce 1998. V centru můžeme nalézt chovy terarijních zvířat, chov hadů, ještěřů, opiček a další. Škola také poskytuje školní poradenství v podobě školní poradny, která se zabývá péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato poradna byla zřízena z Evropského sociálního fondu a rozpočtu ČR 1. září v roce 2005 v rámci projektu VIP Kariéra. Toto pracoviště nabízí bezplatnou pedagogicko-psychologickou poradnu nejen žákům a jejich rodičům ale i pedagogům školy. V poradně nalezneme dva pracovníky, a to logopeda a výchovného poradce, kterého zastává jeden pedagog a kariérového poradce, který zastává také úlohu školního metodika prevence sociálně patologických jevů. Na škole nalezneme také školní družiny a školní klub, které dohromady navštěvuje okolo 170 dětí. Prostory těchto zařízení jsou také plně vybaveny (<https://www.karlovka.cz>).

5 Realizace výzkumného šetření

V souhrnu získaných výsledků jsou popsány informace, které byly získány na základě rozhovorů s jednotlivými respondenty. Jelikož můj zkoumaný vzorek je rozmanitý, tak respondenta ŘŠ, respondenta SP a respondenta R, tak jim některé z tazatelských otázek nebyly pokládány z důvodu toho, že by tito respondenti nemohli na danou otázku odpovědět. V průběhu jednotlivých rozhovorů s respondenty byly kladeny otázky týkající se toho, jaké jsou pohledy několika účastníků společného vzdělávání na pozici asistenta pedagoga a na samotné inkluzivní vzdělávání. Nadále zjišťuji, jaká je připravenost aktérů na spolupráci a jak aktéři vnímají kompetence asistenta pedagoga. V neposlední řadě se zaměřuji na to, jak probíhá spolupráce a komunikace mezi konkrétními aktéry vzdělávání.

Pro analýzu získaných dat bylo vytvořeno pět hlavních kategorií, které vznikaly na základě zakotvené teorie pomocí otevřeného kódování. Zakotvená teorie představuje „*sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie*.“ (Švaříček, Šedová, 2010, str. 84.). Těchto pět kategorií jsem stanovila na základě kódů, které z odpovědí mých respondentů vyplynuly. Těmito kategoriemi jsou vnímání pozice asistenta pedagoga, postavení asistenta pedagoga, poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním, předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga a interakce s asistentem pedagoga.

Podle Švaříčka a Šedové je kódování nedílnou součástí zakotvené teorie. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*.“ (Švaříček, Šedová, 2010, str. 211)

Vnímání pozice asistenta pedagoga

V této kategorii tazatelé popisují, jak vnímají pozici asistenta, zda ji vnímají pozitivně nebo negativně, zda je tato pozice přínosem, jakým způsobem ovlivňuje asistent rozpoložení ve třídě a jak je asistent pedagoga vnímán žáky.

Postavení asistenta pedagoga

V této kategorii bude uvedeno, jak informanti vnímají postavení asistenta pedagoga, jak ve třídním kolektivu, tak i v pedagogickém. Nadále zde bude uvedeno, jak se asistent začleňuje do kolektivu. V této kategorii nebude zahrnut respondent R, jelikož otázky, které byly zahrnuty v této kategorii, nebyly určeny pro něj.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Tato kategorie bude věnována pohledu účastníků výzkumu na problematiku inkluzivního vzdělávání, jak ho vnímají, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti s ním spojené a jak konkrétně inkluzivní vzdělávání funguje v konkrétní škole, kde byl výzkum realizován.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

V předposlední kategorii se zaměřím na to, jaké jsou názory respondentů na kvalifikovanost asistentů pedagoga. a zhodnotím jejich připravenost na tuto pozici. Zhodnotím také připravenost pedagogů na spolupráci s asistenty pedagogů. Bude zde uvedeno, zda si respondenti uvědomují, jaké kompetence má nebo by měl mít asistent pedagoga. V této kategorii respondent R odpovídal jen na otázku zabývající se kompetencemi, které by podle respondenta měl asistent mít, na zbývající otázky, které byly do kategorie zahrnuty, neodpovídal, jelikož by na ně neznal odpověď.

Interakce s asistentem pedagoga

V poslední kategorii bude aktéry popisovaná spolupráce a komunikace asistenta pedagoga a jakým způsobem je s aktéry realizována. Konkrétně, jak funguje nebo zda tu figurují nějaká úskalí. V této kategorii bude rovněž popsáno, jak probíhá komunikace a spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem a asistentem pedagoga s rodičem. Dále zde bude uvedeno, jak nebo zda spolu tyto zmínění aktéři spolupracují a komunikují.

5.1 Interpretace rozhovoru s respondentem AP1

Vnímání pozice asistenta pedagoga:

Respondentka uvádí, že od některých pedagogů cítí, že na pozici asistenta pedagoga pohlížejí skepticky a vnímá, že někteří pedagogové neberou pozici asistentů pedagoga sobě

rovnou. Ona osobně asistenta pedagoga vnímá jako přínosnou. Uvádí, že pedagog má větší prostor pro práci s žáky, hlavně i ve skupinkách. Uvádí, že v jejím případě je asistentce nezbytná a hodnotí velký přínos této pozice na prvním stupni. Jako negativa spojená s pozicí asistenta pedagoga vnímá respondentka velkou psychickou náročnost, kde z vlastní zkušenosti popisuje konkrétní případ žáka, kterému asistovala. Ten si po čas výuky ubližoval a sledovat to pro ni bylo velmi náročné. Nadále znovu zmiňuje menší disrespekt od pedagogů. Respondentka také uvádí, že ji žáci vnímají jako pomocnou ruku a jsou zvyklí na její nápomocnou přítomnost. Hodnotí také pozitivně působení své pozice na prostředí ve třídě.

Postavení asistenta pedagoga:

Respondentka vnímá své postavení v kolektivu velmi pozitivně. Uvádí, že na prvním stupni s kantory vychází velmi dobře. Nadále zmiňuje, že je jako asistent pedagoga součástí porad, kterých se aktivně účastní. V pedagogickém kolektivu vnímá své postavení kladně, stejně tak jako postavení své pozice v třídním kolektivu. Podotýká, že některými jedinci je oslovována jako paní učitelka, ač jsou seznámeni žáci s tím, že je asistent pedagoga. Uvádí, že žáci rozdíl mezi ní jako asistentem pedagoga a pedagogem znají, jelikož s každým z nich děti řeší odlišné problémy a situace.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním:

Respondentka pohlíží na inkluzivní vzdělávání pozitivně z toho důvodu, že se děti se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnou do společnosti. Poukazuje ale také na negativní stránku, ve které uvádí, že děti nejsou osvobozovány od obav, které jsou spojeny s bezpečností dítěte, konkrétně, že kolektiv jedince nemusí přijmout a bude se cítit ostrčený. Podotýká také roli rodiče a uvádí, že se setkává s tím, že rodiče chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo v běžné základní škole, ale nevidí to z pohledu dítěte. Z popisu jejich dosavadních zkušeností vyplývá, že v inkluzivním vzdělávání vnímá jako nejdůležitější symbiózu mezi asistentem pedagoga, pedagogem a žákem. Respektive, aby si všichni tito aktéři sedli, jelikož z vlastní zkušenosti uvádí, že pokud to tak nefunguje, negativně se to odráží na žákovi. Nadále popisuje, že na škole, kde působí jako asistent pedagoga je asistent pedagoga skoro v každé třídě. Uvádí, že lépe inkluzivní vzdělávání funguje na prvním stupni, jelikož na druhém stupni se pedagogové ve výuce střídají, tudíž je zde komunikace o něco složitější.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga:

Podle respondentky by měl mít asistent pedagoga na tuto pozici hlavu, uvádí to ve smyslu toho, že by se měl umět se vcítit do situace daného dítěte, zkrátka by to měl mít v sobě. Respondentka toto vnímá jako velmi důležité. Dále uvádí, že je pedagogovou pravou rukou, že mu pomáhá a díky ní udržují děti pozornost na pedagoga, jelikož pedagog nemusí žáky obcházet a ona tuto úlohu zastává za něj. Popisuje také, že jako asistent pedagoga může suplovat neboli zastat roli pedagoga při jeho absenci. V připravenosti asistentů pedagoga vyzdvihuje důležitost praxe, která je podle ní nejlepším učitelem. Popisuje, zde nutnost nastudování si specifických poruch žáka a nadále zmiňuje možnost dalšího vzdělávání v podobě školení. Uvádí také, že pedagogové na práci s asistenty připraveni jsou, ač pro ty, kteří mají dlouholetou praxi, to mohl být ze začátku nezvyk, ale uvádí, že v současné době už je asistent pedagoga skoro v každé třídě. Popisuje, že pedagogové jsou více připraveni na práci s asistenty než samotní asistenti. Vnímá tuto skutečnost tak, že je to pro pedagogy na začátku spolupráce snazší než pro asistenty.

Interakce s asistentem pedagoga:

Respondentka uvádí, že při spolupráci s pedagogem neshledala nic náročného, pedagogovi napomáhá s opravováním, zapisováním, kopírováním a dále při výtvarné výchově a tělocviku. Nadále popisuje, že komunikuje s pedagogem na denní bázi a že komunikace je skvělá a navzájem se respektují. Každý den si společně stanoví plán práce, co budou v ten daný den dělat. Komunikují i o chování žáka v družině a konzultují společně průběh dne na konci vyučování. Poukazuje na to, že komunikace mezi nimi funguje, ale že si na sebe museli zvyknout. Popisuje také komunikaci s maminkou žáka, se kterou komunikují každý týden, a to spíše na osobních setkáních, když maminka vyzvedává žáka z družiny. S ní konkrétně řeší těžká období žáka. Respondentka uvádí, že s pedagogem a rodičem komunikují všichni odděleně a společně se neschází nikdy všichni tři.

5.2 Interpretace rozhovoru s respondentem AP2

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Svou pozici asistenta pedagoga respondentka vnímá jako velmi pozitivní, jelikož má na starost tři žáky. Obdobně, jako předešlá informantka vnímá svou pozici jako přínosnou a přínos vidí v tom, že poté, co se stala součástí výuky, tak po necelém roce vnímá zlepšení vztahů

v kolektivu. Konkrétně ve schopnosti žáků si více naslouchat a pomáhat si, než tomu tak bylo na začátku. Uvádí, že v současnosti jsou žáci schopni se navzájem vyslechnout, a to vidí jako pokrok, tudíž svou pozicí pozitivně ovlivňuje klima ve třídě. Jako negativum své pozice vnímá respondentka nepřiměřené platové ohodnocení vůči náročnosti této práce. Respondentka uvádí, že vidí, jak díky její přítomnosti dělá kolektiv pokroky.

Postavení asistenta pedagoga

Respondentka dále tvrdí, že se snaží mít s žáky kamarádské vztahy, ale vnímá, že někteří z nich nemají vůči její pozici takový respekt a neuznávají dostatečně její autoritu. Uvádí, že právě s těmito žáky je složitější navázat bližší vztah, že se sice snaží být kamarádská, ale do určité hranice. Tvrdí, že někteří žáci si nejsou jistí tím, kam až tyto hranice sahají. Popisuje, že žákům ještě není tak blízko, aby se jí svěřovali se svými potížemi. Respondentka uvádí, že byla pedagogickým kolektivem přijata dobře, že ji bez jakýchkoliv problémů vzali mezi sebe a snaží se mezi sebou komunikovat, jak v prostorách školy, tak i mimo ni.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Informantka vnímá inkluzivní vzdělávání dvěma směry. První z nich je pozitivní, a zde uvádí, že děti by se měly setkat se zdravotně znevýhodněnými jedinci, že jsou mezi námi také takoví lidé. Z druhého směru inkluzivní vzdělávání vnímá negativně, protože dle jejího názoru dochází ke zdržování výuky. Respondentka v dané problematice tedy shledává pro a proti. Z popisu dosavadních zkušeností respondentky s inkluzivním vzděláváním vyplývá, že jsou pozitivní, ale se často setkává s tím, že některý z žáků něco nechápe a následně je výuka zdržována. Popisuje, že ve škole inkluzivní vzdělávání funguje dobře, že si není vědoma žádných kritik a vyzdvihuje výbornou práci asistentů.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

Podle respondentky by měl asistent pedagoga, pokud chce toto povolání vykonávat, počítat s tím, že se setká s různými handicapami a s různými lidmi. Měl by na to mít určité předpoklady, umět si nastavit mantinely. Pokud si chce dotyčný tuto práci vyzkoušet, měl by zjistit, zda dokáže udržet své nervy na uzdě a dokáže komunikovat s dětmi. Respondentka mezi své kompetence nadále zahrnuje skutečnost, že si vede deník, do kterého si zapisuje výsledky žáků, ke kterým je přidělena. Zapisuje si jejich výkony, za které je následně odměněna. Uvádí, že

se je tímto způsobem snaží motivovat a jejím cílem je tyto žáky co nejvíce osamostatnit, aby v té třídě nebyla potřebná.

V kvalifikovanosti a připravenosti pro pozici asistenta pedagoga informantka vyzdvihuje podstatnost praxe, která dle jejího názoru naučí dotyčného nejvíce a posuzuje to podle vlastní zkušenosti. Dále také popisuje, že je velmi důležité přijímat zkušenosti od pedagoga, tudíž mu naslouchat. Připravenost pedagogů hodnotí kladně, jelikož uvádí, že pedagog, se kterým spolupracuje má již zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. Dále vyzdvihuje důležitost kladných vztahů mezi pedagogem a asistentem pedagoga a popisuje, že pokud vztahy nefungují, má to negativní dopad na žáky. V připravenosti asistentů pedagoga na práci s pedagogy vyzdvihuje také to, že by měl být asistent schopen zakročit v některých případech i za pedagoga a uvádí, že by na práci s pedagogem asistenti měli být připraveni.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondentka hodnotí spolupráci s pedagogem na výbornou. Popisuje, že si s pedagogem velmi dobře sedli, že se na všem společně dohodnou a pokud se v některých názorech rozcházejí, tak to společně vyřeší. Popisuje, že každý den před nadcházejícím dnem společně probírají plán výuky. Ke konci dne diskutují o tom, jak žáci pracovali a zda neshledali nějaký problém. Respondentka popisuje, že napomáhá pedagogovi s výtvarnou výchovou, v tvorbě nástěnek, dále v kontrolování úkolníčků, kopírování, razítkování a s dalšími lehčími úkony. Dotazovaná tvrdí, že na výbornou funguje i komunikace, kterou provozují každý den a nic náročného při spolupráci s pedagogem neshledala. Respondentka nadále uvádí, že s rodičem žáka komunikuje, pokud je to nutné, a to přes úkolníček. Popisuje, že nejčastěji společně řeší probranou látku, ve které má žák mezery. Komunikuje tedy s rodiči žáků jen v nouzi. Informantka také tvrdí, že nejprve vše řeší s pedagogem a poté až s rodičem žáka, a to odděleně. Uvádí, že společně se schází jen na třídních schůzkách a pouze v případě, když se vyskytne nějaký závažný problém.

5.3 Interpretace rozhovoru s respondentem TU1

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Respondent popisuje, že ze začátku vnímal přítomnost asistenta pedagoga ve třídě lehce rozpačitě, jelikož byl zastáncem toho, že vše zvládne sám, ale upozorňuje na nárůst dětí se speciálními potřebami ve třídách a díky tomu si uvědomil jeho přínosnost ve třídě a jaká je to

pro něj obrovská výhoda. Tvrdí, že je pro něj asistent pedagoga výpomoc, že část svých úkolů může přesunout na něj a může se na něj spolehnout. Respondent vnímá přínos pozice asistenta pedagoga především v jeho akčnosti, iniciativě a chuti s čímkoliv vypomoci. Nadále neshledává na pozici asistenta pedagoga žádná negativa a popisuje, že asistent je žáky vnímán jako kamarád, ač upozorňuje na to, že by měl mít asistent určitý respekt mezi žáky. Podle respondenta asistent ve třídě kladně ovlivňuje kázeň žáků, má přehled o žácích a dokáže je zklidnit.

Postavení asistenta pedagoga

Respondent přirovnává zapojení asistenta pedagoga k začleňování nového žáka do třídního kolektivu. Uvádí, že se snaží hned od začátku nastolit pozitivní klima, přátelskou atmosféru a hned asistentovi ukázat, jak to v prostředí školy funguje. Jeho snahou je usnadnit asistentovi pedagoga příchod na pracoviště. Nadále uvádí, že někteří kantoři jsou možná vůči pozici asistenta pedagoga skeptičtí a vnímají jeho postavení tak, že asistent všechno udělá, nastříhá, zařídí. Toto vnímá jako úskalí a popisuje, že je dobré, aby postavení kantora a asistenta pedagoga bylo na jedné úrovni. Hovoří také o tom, že jsou na chod třídy dva a je to pro něj výhoda. Ve třídním kolektivu, respondent uvádí, že má asistent pedagoga spíše postavení kamaráda.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Dotazující uvádí, že na inkluzivní vzdělávání jsou rozporuplné reakce a ač s inkluzivním vzděláváním souzní, tak to vnímá, že na řadové učitele nakupili spoustu povinností navíc a je toho na ně příliš. Uvádí, že je to někdy složitější, a to hlavně z důvodu, když je v jedné třídě více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ač pracují s asistentem pedagoga. Popisuje, že se musí věnovat nejen dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i nadaným žákům a tvrdí, že je toho na jednoho kantora moc. Nadále popisuje ústup praktických škol, ač on v těchto institucích shledává mnoho pozitiv díky specializovaným pedagogům, kteří se tam věnují jednotlivcům. Uvádí, že by tyto školy nezatracoval, že se jako řadový pedagogové snaží, ale poukazuje na to, že nemají vzdělání ve speciální pedagogice. Respondent poukazuje na postoj rodičů, kteří podle něj v mnoha případech nechtějí, aby jejich děti navštěvovaly, jak už zmíněnou, praktickou školu. Ze svých zkušeností také respondent klade důraz na důležitost praxe, že i on sám je schopen rozpoznat nějaké problémy u dětí. Respondent uvádí, že se ve škole všichni aktéři snaží, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

Respondent uvádí, že důležitým předpokladem pro vykonávání pozice asistenta pedagoga je mít drobný předpoklad pro práci s dětmi. Respondent popisuje, že kurz asistentům pedagoga dá určité znalosti a návod, jak se mají věnovat dětem. Tvrdí, že musel asistentku pedagoga na začátku spolupráce seznámit s jakými žáky bude pracovat a jaký přístup zvolit. Uvádí, že asistenti jsou po absolvování kurzu na práci připraveni dobře, ale ne skvěle. Hovoří o tom, že se s asistentem dá hned po nástupu pracovat. U kvalifikovanosti asistentů pedagoga podotýká, že je výhodou vzdělání z podobného oboru, ale pokud tomu tak není, neshledává v tom problém. Respondent uvádí, že když započalo inkluzivní vzdělávání a pozice asistentů pedagoga se začala stávat častější součástí výuky, tak byl zastánce toho, že žádného asistenta pedagoga nepotřebuje. Kládl si mnoho otázek, zda to bude přínosné nebo zda to bude jen další dospělý člověk ve třídě. Následně ale pochopil, jak velkou výpomoc mu asistent pedagoga nabízí a mít ho je pro něj výhodou. Připravenost asistentů vnímá jako individuální, ale podotýká, že kantor může asistentovi předat své zkušenosti, poradit mu a doučit ho spoustu věcí.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondent uvádí, že si s asistentem pedagoga hned na začátku spolupráce jasně stanovil, jak bude jejich spolupráce fungovat. Popisuje, že je důležité jednat narovinu, upřímně a asertivně, aby společně dobře vycházeli. Uvádí, že asistent pedagoga může prosazovat své názory, ale ty by se měly slučovat i s těmi kantorovými, protože ten má podle respondenta hlavní slovo. Respondent popisuje, že asistent pedagoga kontroluje žáky, zda mají vše správně napsané, prochází celou třídu a dělá tyto úkony automaticky a tím pedagogovi ulehčuje práci. Při spolupráci pedagog shledává jako náročné se s asistentem sladit, jinak podotýká, že neshledal žádný větší problém, který by byl hoděn ke konzultaci. Komunikace probíhá podle respondenta mezi ním a asistentem na denní bázi, a to formou porad, kde společně zkonzultují, co nadcházející den bude a na co se musí asistentka připravit. Dále popisuje, že společně řeší o přestávkách drobné problémy, pokud nastanou a také mají malé porady po skončení výuky. Komunikaci s rodičem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá na bázi občasné komunikace prostřednictvím notýsků, bakalářů nebo přes mobilní telefon. V případě nějakých větších potíží si sjedná s rodičem osobní schůzku, ale osobně se setkává s rodiči hlavně na třídních schůzkách. Uvádí, že jeho asistentka pedagoga je přítomna třídních schůzek, aby mohli

rodiče případně komunikovat s oběma, jinak společně ve většině případech nic neřeší, spíše odděleně. Respondent konkrétně řeší společně s rodičem domácí přípravu, v jiných případech pouze pokud nastanou nějaké větší problémy.

5.4 Interpretace rozhovoru s respondentem TU2

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Respondentka klade důraz na to, aby byl asistent pedagoga kvalitní, dělá vše tak, jak pedagog potřebuje. V tomto okamžiku vnímá pozici asistenta pedagoga jako velmi potřebnou. Dále uvádí, že pokud asistent nespolupracuje s pedagogem a dělá pouze to, co on uzná za vhodné, není to pro výuku ani pro pedagoga žádný přínos. Podotýká, že její první zkušenost s asistentem pedagoga byla velmi negativní, a to z důvodu, že jí asistentka zasahovala do výuky – chtěla za ni vyučovat. Říká, že pokud je asistent jiných názorů než pedagog, tak společně si mohou tyto názory po výuce vyměnit. Uvádí také důležitost hierarchie ve třídě, že pedagog má zde hlavní postavení. V současnosti je ale asistentka pedagoga její pravá ruka a že pokud něco potřebuje, asistentka to udělá a pomůže jí. Respondentka podotýká, že je se svou asistentkou pedagoga velmi spokojená a již si výuku bez asistenta nemůže dovolit. Práce bez něj vnímá jako velmi náročnou. Mezi negativa respondentka řadí již výše zmíněnou neochotu spolupráce ve stylu, jakou pedagog potřebuje. Nadále uvádí, že děti asistentku pedagoga vnímají jako pomocnou ruku i v případě, když potřebují s něčím pomoc a netýká se to učiva. Podotýká, že se na ní mohou vždy obrátit a že jsou žáci zvyklí na její přítomnost. Ve třídě tedy ovlivňuje atmosféru jen pozitivním způsobem.

Postavení asistenta pedagoga

Respondentka popisuje, že začleňování do pedagogického kolektivu je velmi individuální a záleží na tom, jak je dotyčný komunikativní. Zastává názor, že je pro respondenta důležité, aby byl asistent přítomen hlavně ve třídě a aby se věnovala žákovi, kterého má na starost. Uvádí také, že jsou asistenti pedagoga součástí porad, kde jsou dohromady společně s pedagogy a neshledává v tom žádné problémy. Respondentka tvrdí, že v pedagogickém kolektivu je její asistentka pedagoga velmi oblíbená. Hovoří také o tom, že má velké sympatie rovněž u žáků ve třídě.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Respondentka vnímá inkluzivní vzdělávání jako nešťastné, vůbec s ním nesouhlasí. Uznává, že pro některé děti je to vhodné, ale upozorňuje na problém u těch, pro které inkluzivní vzdělávání vhodné není. Tito jedinci se mohou trápit, ale přesto někteří rodiče trvají na tom, aby jejich dítě bylo součástí běžné školy. Také nejsou poradnou zařazeny do speciální školy. Respondentka uvádí, že dříve bylo mnoho dětí, které se odlišovaly od ostatních a braly se na ně ohledy, ač se tomu neříkalo inkluze. Upozorňuje na to, že to od vlády nebyl dobrý tah. Dále podotýká důležitost praxe, konkrétně její letité zkušenosti. Dotazovaná říká, že se ve škole všichni snaží, ale shledává problém v tom, že mnohdy je součástí školy dítě, které potřebuje péči spíše speciální školy. Hovoří také o důležitosti pozice asistenta, tvrdí, že pro plynulé fungování výuky je asistent pedagoga nutnost.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

Respondentka podotýká, že největším předpokladem pro práci asistenta pedagoga je to, aby měl rád děti a aby toto povolání opravdu chtěl vykonávat. Nadále vyzdvihuje důležitost praxe, díky níž se asistent naučí nejvíce. Respondentka uvádí, že aby měli s asistentem symbiózu, měl by umět pedagoga vyslechnout, naslouchat mu, nechat si poradit a nezasahovat mu do výuky. Přípravenost asistentů pedagoga hodnotí respondentka špatně. Uvádí, že po dokončení vzdělání dotyční nevědí, co mají dělat. Hovoří o špatné připravenosti absolventů z pedagogických škol. Dále uvádí, že vnímá asistenty pedagogů jako nepřipravené, že se stydí a poukazuje na důležitost pedagoga, aby mu pomohl. Nadále uvádí, že asistenti pedagoga kvalifikováni jsou, ale měli by přijímat zkušenosti od pedagoga a naslouchat. Respondentka popisuje, že jako pedagog na to ze začátku nebyla připravena vůbec, bylo pro ni těžké mít cizí element ve třídě, ale postupem času si zvykla.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondentka uvádí, že spolupráce mezi ní a asistentkou pedagoga funguje tak, jak má a uvádí, že asistentka je už zkušená a ví vše, co je potřeba. Konkrétně informantka podotýká, že asistentka prochází všechny děti, nastříhá potřebné věci, opravuje lehčí písemky. Delegovat práci se stále učí, byla vždy zvyklá si vše obstarávat sama. Uvádí, že asistentku pedagoga nevnímá jako svého sluhu. Respondentka tvrdí, že komunikace s asistentem je výborná. Společně řeší dění ve třídě, chování dětí, chování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

v družině a jak to zvládal. Nadále, jaké jsou vztahy v kolektivu, zda nemají děti nějaké problémy. Také společně konzultují případné stížnosti rodičů. Respondentka podotýká důležitost komunikace a popisuje, že komunikace s rodičem žáka funguje na základě potřeby, odděleně a konkrétně společně řeší výkyvy chování. Společně s asistentem pedagoga a rodičem se neschází.

5.5 Interpretace rozhovoru s respondentem ŘŠ

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Respondent vnímá pozici asistenta jako dopomoc pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále uvádí, že v devadesáti pěti procentech je asistent pedagoga k žákovi přidělený adekvátně a u zbylých pěti procent v tom nevidí úplný smysl. Jako přínos uvádí, že asistent pedagoga zklidní kolektiv a zná hranice žáka, ke kterému je přidělen. Respondent nevidí problém v žácích, kteří mají specifické poruchy učení, ale v žácích, kteří trpí poruchami chování a objevuje se u nich určitá míra agrese, v tomto případě uvádí důležitost asistentovi pozice. Dotazovaný uvádí, že ovlivňování třídního kolektivu závisí na individuálním přístupu každého asistenta, jakým způsobem navazuje vztahy s žáky. Popisuje dva druhy asistentů. Jedni z nich jsou tací, kteří hodně navazují vztahy a žáci se jim svěřují. Druzí jsou asistenti, kteří jsou ve třídě pro žáky, ale už nefungují na principu kamarádských vztahů. Tvrdí, že v dnešní době je kladen velký tlak na žáky a o asistenta pedagoga se mohou ve třídě opřít.

Postavení asistenta pedagoga

Respondent uvádí, že začleňování do kolektivu nemají asistenti pedagogů jednoduché. Popisuje, že asistent z jeho pohledu nemá takový prostor, a to hlavně z důvodu, že je většinu výuky přítomen ve třídě. Respondent jako negativa vnímá také to, že škola není kapacitně připravena na další pozice, proto asistenti nemají svůj prostor, kde by měli klid. Dále uvádí, že na prvním stupni vnímá více navázané vztahy mezi pedagogy a asistenty, tráví spolu hodně času a vnímá jako důležité pro jejich spolupráci, aby mezi nimi byla utvořená chemie. Popisuje, že vztahy asistentů pedagoga na druhém stupni se dost liší, hlavně z důvodu toho, že se kantoři střídají. Uvádí, že je důležité, jak kdo si s kým sedne.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Respondent popisuje, že inkluzivní vzdělávání nepovažuje jako šťastný krok, z pozice ředitele školy uvádí, že to přináší do školy více problémů než užitku. Není si jist, zda je

spokojenost dětí, kteří jsou součástí inkluzivního vzdělávání adekvátní k energii, jako škola investuje. Popisuje ale také to, že u určitého procenta dětí vidí, že je to ku prospěchu. Problém shledává u dětí, které projdou celým systémem s asistentem pedagoga a nejsou samy schopny pracovat. V některých případech respondent uvádí, že mu přijde podpora zbytečná. Ředitel popisuje, že jeho zkušenosti jsou takové, že s inkluzivním vzděláváním přichází další pozice a jsou to další personální záležitosti navíc, které v souvislosti s tím musí řešit. Uvádí, že inkluzivní vzdělávání ve škole funguje dobře. Vyzdvihuje úspěšnou cestu diagnostiky poruch u dětí až k následné podpoře, hodnotí, že je vše nastaveno dobře. Snaží se s dětmi pracovat za včasu, vyzdvihuje také kvalitní práci speciálního pedagoga, dále i spolupráci třídního učitele se speciálním pedagogem. Uvádí, že se škole v těchto směrech daří, ač je názoru, že pokud by docházelo k dřívější diagnostice potíží u dětí, mohly by být poskytnuty materiální nebo personální podpory hned v začátcích školní docházky.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

Respondent uvádí, že kompetence se u asistentů pedagoga liší z důvodu rozmanitosti specifických poruch žáka a velice záleží na tom, k jakému žákovi je asistent pedagoga zrovna přidělen. Hovoří o důležitosti toho, jak si pedagog nastaví spolupráci s asistentem. Někdy je asistent zapojen do celého kolektivu, napomáhá dětem, které asistenta pedagoga nemají, ale potřebují dopomoci a někdy se zaměřuje na toho konkrétního žáka. Uvádí, že ne vždy je daná hranice toho, co dělá asistent pedagoga a co pedagog. Respondent popisuje, že v kompetencích asistenta pedagoga je vědět, kde jsou žákovi hranice, aby zvládal vypjaté situace a dokázal žáka zklidnit. Dále uvádí, že by měl mít schopnost předvídat, být intuitivní a následně správně reagovat v krizových situacích. Dále že by měl v těchto případech vzít žáka na chodbu, aby se žák zklidnil. Nadále tvrdí, že hezkým příkladem je, když pedagog využívá asistenta pedagoga pro průběh hodiny, kdy se navzájem doplňují, má danou roli, kdy pomáhá i ostatním dětem. Respondent poukazuje na to, že kompetence jsou jasněji stanoveny na prvním stupni, kdy společně spolupracují během celé každodenní výuky. Přípravenost asistentů pedagoga hodnotí opět velmi individuálně, pokud v sobě schopnosti pro práci s dětmi nemá, tak ho to nenaučí. Respondent nadále uvádí, že na základě kurzu pro asistenty nejsou na práci asistenti připraveni. Popisuje, že asistenti mají hrubou představu o průběhu práce a obsahu práce. Respondent poukazuje na důležitost denního studia a je skeptický vůči splnění kurzu dálkovou formou. Uvádí, že pedagogové průběžně připravováni byli, že je důležité, jakým způsobem to uchopí. Hovoří o větší otevřenosti pedagogů vůči spolupráci s asistenty pedagogů, že je pro ně důležitá

a že jim je asistent nápomocný nejen ve výuce, ale i v krizových situacích. Dále vyzdvihuje důležitost dalšího vzdělávání pedagogů a asistentů.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondent uvádí, že z pozice ředitele školy komunikuje přes hlavního asistenta metodického sdružení asistentů pedagoga, který zastává roli prostředníka v komunikaci mezi asistenty a vedením školy. Na metodických sdruženích se řeší, co je potřeba vylepšit, v čem si naopak nejsou jistí nebo jakých vzdělávacích kurzů či školení se chtějí zúčastnit. Ředitel shledává náročnost při spolupráci s asistenty pedagogů hlavně v nestálosti pozice. Nestálost pozice popisuje tak, že pokud žák, ke kterému je asistent pedagoga přidělen, odchází z běžné základní školy nebo se jeho stav zlepší a asistenta pedagoga už nadále nepotřebuje, tak tato pozice zaniká.

5.6 Interpretace rozhovoru s respondentem SP

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Respondentka uvádí, že pozici asistenta pedagoga vnímá velice pozitivně. Nadále uvádí, že každý kantor vnímá pozici asistenta pedagoga jinak. Popisuje, že pro některé kantory představuje další dospělou osobu ve třídě a nemají to rádi. Respondentka v pozici asistenta pedagoga vidí veliký přínos pro žáka. Žák se má o koho opřít. Jako negativum respondentka uvádí to, pokud asistent nepodporuje rozvoj žákovi samostatnosti a také nestálost pozice, ale pozitiva ve vnímání této pozice převažují. Nadále respondentka uvádí, že žáci asistenta pedagoga nevnímají jako vetřelce a vnímají ho pozitivně.

Postavení asistenta pedagoga

Respondentka uvádí, že jsou asistenti dobře začleňováni, že s pedagogy sdílí sborovnu a společně se i účastní školních akcí a školení. Podotýká, že na prvním stupni jsou asistenti pedagoga přítomni více ve třídách než ve sborovně. Postavení asistenta pedagoga v pedagogickém kolektivu vnímá tak, že pedagogové by bez asistentů neobstáli a ulehčují jim práci, je to hlavně znát v nepřítomnosti asistenta. V třídním kolektivu respondentka popisuje, že si žáci na asistenta pedagoga rychle zvyknou, berou ho jako součást kolektivu.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Respondentka vnímá inkluzivní vzdělávání jako nelehký problém. Uvádí, že speciální pedagogové na uskutečnění inkluzivního vzdělávání byli připraveni, na rozdíl od pedagogů a podotýká, že dříve děti s mentálním postižením inkludovány nebyly, čemuž již takto v současné době není. Respondentka s inkluzivním vzděláváním souhlasí, ale podotýká, že by to mělo mít určité hranice. Upozorňuje na potřebnost speciálních škol. Uvádí, že se všichni pedagogové s inkluzivní vzděláváním museli vyrovnat. Podotýká, že se výuka přizpůsobuje slabším žákům, a to výuku zpomaluje. Dále uvádí, že funkčnost inkluzivní vzdělávání ve škole je na velice vysoké úrovni.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

Respondentka popisuje, že je to asistent pedagoga tudíž by měl být k ruce pedagogovi, ale podotýká, že se to občas zvrhává do situací, ve kterých asistent pedagoga napomáhá jen žákovi, ke kterému je přidělený. Asistent pedagoga by měl podle respondentky dopomoci všem problémovým žákům. Respondentka uvádí, že by měl asistent pedagoga žáky osamostatňovat, nedělat práci za žáka, ale dopomoci mu k tomu, aby vše zvládl udělat sám, i když ne vždy tomu tak je. Poukazuje na to, že někdy je náročné nalézt hranice, jak moc má asistent žákovi pomáhat. Dotazovaná vnímá kompetence asistenta pedagoga v komunikaci, že by měl komunikovat s rodiči, vést si deník, sledovat stav žáka a popřípadě konzultovat s pedagogem. Připravenost respondentka vnímá pozitivně, ale podle jejich zkušeností hovoří o tom, že asistenti z většiny na tuto pozici připraveni byli a udává, že se snaží. Kvalifikovanost asistentů také hodnotí kladně, hovoří o tom, že všichni asistenti, kteří na škole pracují, jsou kvalifikováni pedagogickým vzděláním nebo dokončeným kurzem. Připravenost pedagogů vnímá respondentka individuálně. Hovoří o tom, že někteří pedagogové jsou asistentům více otevření než jiní, jelikož na spolupráci s asistenty nebyli připravováni. Dále podotýká, že si pedagogové v jejich očích stále zvykají.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondentka vnímá nejideálnější spolupráci mezi asistentem a pedagogem tak, že asistent dělá svou práci, aniž by pedagog musel na něco upozorňovat. Zkrátka by si měli podle respondentky sednout a společně komunikovat. Komunikaci s asistenty pedagoga hodnotí velice pozitivně, popisuje, že se všemi asistenty pedagoga komunikuje a komunikace perfektně

funguje. Respondentka uvádí, že s asistenty pedagoga konzultují jednotlivé žáky, když je to potřebné a že u ní vždy naleznou spolupráci a pomoc. Uvádí, že se také účastní přednášek společně s asistenty, aby měla přehled o tom, jakých informací se jim dostává. Při spolupráci vnímá náročné navázání vztahů, jelikož mohou nastat situace, kdy si dotyční nerozumí, zkrátka si neseďnou jako osobnosti.

5.7 Interpretace rozhovoru s respondentem R

Vnímání pozice asistenta pedagoga

Respondentka popisuje, že asistenta pedagoga vnímá jako nezbytnou součást každé školy. Vnímá ho jako oporu pro žáky ve třídě, odlehčuje práci pedagogovi tím, že se věnuje nejen žákovi, kterého má právě asistenta jako podpůrné opatření, ale i ostatním dětem. Uvádí, že vnímá také to, že asistent pedagoga stmeluje kolektiv v té dané třídě a kolektiv je ucelenější. Dotazovaná říká, že žáci o přítomnosti asistenta pedagoga mluví, že tuší, že je něco jinak, tak jsou díky tomu vstřícnější. Dále vnímá asistenta jako informátora o stavu svého syna, díky komunikaci s asistentem pedagoga se vše dozvídá a nemusí být v kontaktu s pedagogem. Přínos asistenta pedagoga shledává respondentka jako velký, hlavně z důvodu častějšího výskytu poruch u dětí. Z pozice rodiče je respondentka za asistenty pedagoga velmi ráda, protože napomáhá dítěti dokončit všechny úkoly v klidu a bez stresu. Díky němu zažije dítě úspěch, jelikož pedagog má obecně méně času se žákovi plně věnovat. Respondentka žádná negativa neshledává, jen z vlastní zkušenosti podotýká, že se setkala s nekorektností u některých asistentů a že by choulostivé informace o žácích měli zůstat v prostorách školy.

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Respondentka uvádí, že má inkluzivní vzdělávání ráda, že je vděčná za to, že její syn dostal příležitost vzdělávat se v běžné základní škole, ale zároveň upozorňuje na limity, které inkluzivní vzdělávání má. Limity uvádí ve smyslu úzké spolupráce asistenta pedagoga, třídního pedagoga a rodiče. Dále jako důležité pro chod inkluzivního vzdělávání respondentka uvádí, aby nebyl inkludovaný žák terčem posměchu, umět s žákem pracovat a sdílet jeho diagnózu s žáky, aby věděli, že součástí jeho kolektivu je někdo odlišný. Dále poukazuje na respektování žákových limitů, protože je názoru, že plně inkludovat dítě se zdravotním znevýhodněním nelze. Upozorňuje také na limity žáků, kam až je možné žákovi dovednosti a schopnosti rozvíjet, pokud tyto schopnosti a dovednosti nelze dále posouvat, je dle jejího názoru zařadit tyto děti na speciální školu. Respondentka nadále podotýká, že včasná diagnostika poruch u

děti je klíčová, aby se dětem mohlo co nejdříve dopomoci. Jako úskalí u diagnostiky vnímá respondentka postoj rodiče, který častokrát není schopný přijmout odlišnost svého dítěte. Podotýká, že její zkušenosti z pozice rodiče jsou velmi dobré, hlavně z důvodu spolupráce se školou, která funguje tak jak má. Dále upozorňuje na důležitost toho, jak moc je nadšený rodič a motivované dítě.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

V této kategorii respondentka odpovídala jen na otázku zabývající se kompetencemi, které by podle respondenta měl asistent mít. Mezi kompetencemi asistenta pedagoga by neměla podle informantky chybět komunikativnost – umět komunikovat jak s pedagogem, tak s dětmi. Umět s dětmi pracovat, dopomáhat v čemžák potřebuje. Dále uvádí kladný vztah dětem a k lidem obecně. Měl by mít srdce na dlani a nadšení pro tuto práci, neměl by omezovat rozvoj žáka v samostatnosti, naopak ji v žákovi podporovat a rozvíjet selský rozum dítěte. Měl by dále také naslouchat pedagogovi.

Interakce s asistentem pedagoga

Respondentka uvádí, že si ideální spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem představuje tak, aby byl asistent pedagogem seznámen s diagnózou žáka, ke kterému je přidělen a následně, jaké schopnosti či dovednosti by měl u dítěte posílit. Podotýká, že komunikace by měla mezi oběma aktéry fungovat na každodenní bázi, před zahájením výuky, v průběhu týdne souhrn poznatků. Spolupráce by podle respondentky měla být postavena na neustálé komunikaci mezi asistentem a pedagogem, podávat si zpětnou vazbu o žákových nesnázích. Respondentka uvádí, že s asistentem pedagoga aktivně komunikuje, komunikují společně na základě osobních setkání v družině nebo formou schůzek. Respondentka popisuje, že společně řeší svízelné situace nebo nevhodné projevy chování. Respondentka podotýká, že jeho výkyvy nebo nevhodné chování, které společně řeší, pramení ze synovi diagnózy. Z tohoto důvodu po ní často asistentka žádá, aby se z pozice rodiče snažila tyto projevy zmírnit, ale upozorňuje, že projevy jsou pro synovu diagnózu typické a ona je tudíž nemůže zlepšit. Dotazovaná uvádí, že společně řeší problémy hned a společně komunikují jen na třídních schůzkách, jinak ne. Společně s oběma aktéry respondentka běžně nekomunikuje, podotýká, že nejsou důvody, takže společné konzultace nejsou potřeba.

6 Interpretace získaných výsledků

V předešlé kapitole s názvem „Souhrn získaných výsledků“ jsem se zabývala interpretací výpovědí jednotlivých respondentů ve stanovených kategoriích. V této kapitole shrnu dosavadní získané výpovědi od všech informantů a následně zhodnotím.

Vnímání pozice asistenta pedagoga

V první kategorii jsem interpretovala odpovědi informantů v otázce vnímání pozice asistenta pedagoga, zda je podle jejich názorů přínosná nebo naopak. Dále, zda ovlivňuje atmosféru v třídním kolektivu a jak tuto pozici podle informantů žáci vnímají. Podle analýzy dat vyplývá, že většina respondentů vnímá pozici asistenta jako velice přínosnou. Všichni respondenti podle výpovědí vnímají pozici pozitivně. *„Asistentka byla deset minut pryč a já už si to tady ve třídě bez ní nemohu dovolit. Ta práce pak je strašně moc těžká, asistent je nutnost.“* (Resp. TU2). Respondent TU1 a Respondentka TU2 se shodují, že jako učitelé byli na počátku spolupráce s asistenty velmi skeptičtí a rozpačití. *„Vnímám jsem ze začátku asistenta pedagoga tak trošku rozpačitě, říkal jsem si jako kantor, že na tu třídu stačím sám, ale s přibývajícimi problémy těch dětí, je jich na třídu čím dál víc. Ted' jsem si uvědomil během chvilky, že to je opravdu velký dar mít asistenta ve třídě a je to pro kantora obrovská výpomoc.“* (Resp. TU1). Respondentka TU2 popisovala, že její první spolupráce s asistentem pedagoga byla velice negativní *„učila jsem bez asistenta a vždycky jsem to zvládla, pak mě sem přišla asistentka a já jsem z ní byla úplně nešťastná, protože si v hodinách dělala, co chce, zasahovala mě do výuky, chtěla místo mě učit a takhle prostě to nejde“*. Její současná asistentka její pohled na tuto pozici obrátila a je pro ni přínosem. Respondent RŠ společně s respondentkou SP se shodují na tom, že vnímají asistenta pedagoga jako oporu, že se žáci mají o koho opřít, jelikož je ve třídě přítomen po celou dobu vyučování. *„V dnešní době mi přijde, že ten tlak je na děti velký, ted' je tam nějaká dospělá osoba a prostě potřebují někoho, díky komu budou cítit bezpečné prostředí, s kterým oni budou moci jít řešit ty své problémy a nemusí to být zrovna třídní, ale může to být ten asistent pedagoga, který tam prostě sedí a pak je dobré, že na základě toho jsme schopni to podchytit a jsme schopni to řešit dál.“* (Resp. RŠ). Nadále se ve svém pohledu na pozici asistentů pedagoga shoduje respondent TU1 s respondentem RŠ, kteří oba vnímají přínosnost pozice v rámci zklidnění žáků. *„Pomůže i v té kázní, už má přehled po té třídě a už ví, že přijde a zklidní toho žáčka, když má např. ADHD. V tomto je to opravdu velký přínos.“* (Resp. TU1). Další pozitivum, které respondentka AP2 a respondentka R na pozici asistenta pedagoga vnímají je díky jeho přítomnosti ve třídě zlepšení vztahů v kolektivu. Respondentka

AP2 ze své pozice asistentky pedagoga vnímá díky své pozici v třídním kolektivu pokroky „*myslím si, že tady je i pokrok docela v tom, že přece jenom jsem tady necelý rok a ostatní dokážou naslouchat, když to vidím jako ze začátku, co jsem na tuto školu nastoupila. Teď je to takové období, že každý na sebe něco hází, on tohle, on támhleto, ale když je potom nějaký problém, tak si myslím, že se dokážou vyslechnout navzájem.*“ Respondentka R jako zákonný zástupce žáka přínos pozice vnímá hlavně v tom, že s žákem může asistent pedagoga dokončit nesplněné úkoly o přestávce v klidnějším režimu „*jako rodič jsem za asistenty hrozně ráda, protože vím, že si mohou to dítě vzít bokem a dodělat to v klidu bez tlaku, bez stresu, a že to dítě tím pádem zažije úspěch, protože ho pochválí třeba ten asistent. Ten pedagog na to úplně z principu čas nemá, a i když by měl, tak má také nárok na nějakou psychohygienu, takže se ani nedivím že asi dřív ty děti to neměly hotové dopsané, ale pak ty děti vlastně nezažily ten úspěch, který si myslím, že má zažít každé dítě, ačkoliv je slabší či úplný premiant.*“ Někteří respondenti uvedli i drobná negativa, která s pozicí asistentů pedagoga vnímají, ač všichni z nich odpověděli, že pozici vnímají pozitivně. Z pozice samotných asistentů respondentka AP1 uvedla, že vnímá psychickou náročnost a občas se setkává s disrespektem od některých kantorů „*Fakticky se najdou nějakí učitelé, že nevnímají ty asistenty jako rovnocenné, což je pochopitelné, stále to je asistent pedagoga, ale mělo by tam být to respektování. Někdo se najde, že z něj cítím menší disrespekt.*“ Respondentka AP2 zase shledává negativum v platovém ohodnocení této pozice „*No myslím si, že ta negativa, právě této té role jsou, že ta pozice není natolik hodnocena, jak by měla být. Já mám teda tři žáky na starost a je jich tady mnohem víc. Snažím se jim pomoci, vcítit se do toho jejich života, do toho školního života, ale když si vezmu třeba, že může mít třeba někdo Aspergerův syndrom a různé ty syndromy, tak asi si myslím, že to je fakt hodně málo hodnocené.*“

Postavení asistenta pedagoga

Ve druhé kategorii jsem se zaměřila na výpovědi informantů, které se týkají postavení asistenta pedagoga, jak ve třídním kolektivu, tak i v tom pedagogickém. Zaměřila jsem se také na to, jak jsou asistenti pedagoga začleňováni do pedagogického kolektivu. V této kategorii nebude zahrnut respondent R, jelikož na otázky, které byly zahrnuty v této kategorii by nemohl odpovědět. Respondentky AP1 a AP2 se shodly, že do pedagogického kolektivu byly přijaty dobře a s kantory mají spíše kladné vztahy. „*No tak já si myslím, doufám, že teda nemám na sobě růžové brýle, že jsem byla přijata naprosto v pohodě, že mě vzali.*“ (Resp. AP2) Respondentka TU2 a respondentka AP1 podotýkají, že se asistenti účastní porad, takže jsou i

tímto způsobem začleňování do kolektivu. Respondent TU1 popisuje, že se vždy snaží přichod novému asistentovi pedagoga co nejvíce usnadnit. „*Já to беру jako s dětma, když přijde nový žáček, tak se snažím, aby to klima bylo výborný, abych ukázal hned, jak to tady chodí. Myslím si, že je nejlepší nastolit takovou přátelskou atmosféru hned od začátku, aby ten dotyčný, i když třeba trošičku váhá tak, aby se mu ta cestička trochu usnadnila.*“ Respondent ŘŠ se svým názorem od ostatních informantů odlišuje, popisuje „*No mají to takové těžké, protože třeba ani moc velký prostor nemá, nemá to tak dané, že dochází do té třídy. Obecně mě vadí, že ta škola není připravená na takový příliv lidí, protože v tuhle tu chvíli je to deset lidí, kteří jsou navíc a ta sborovna praská ve švech, a když je posadím někde ve třídě, tak nemají své klidové místo, nemají čas na relaxaci.*“ Dále jsem zjišťovala postavení asistenta v pedagogickém a třídním kolektivu. Většina respondentů popisuje postavení asistenta pedagoga pozitivně, jak už v pedagogickém, tak i třídním kolektivu. V třídním kolektivu má podle respondentů asistent pedagoga spíše kamarádké postavení a žáci si na jeho přítomnost rychle zvyknou. Avšak Respondentka AP2 se snaží mít kamarádký postoj k žákům, podotýká, že „*Snažíme se mít kamarádký vztah, ale myslím si, že mě určití žáci vnímají až na druhém břehu, tak že oni jsou na tom jednom břehu, ale já až na tom druhém. Prostě mě nedávají takovou pozornost, takový respekt, žádná autorita jakoby nic takového tady není.*“

Poznatky spojené s inkluzivním vzděláváním

Do třetí kategorie jsem zahrнула výpovědi informantů, které zmiňovaly jejich postoje k problematice samotného inkluzivního vzdělávání. Jak inkluzivní vzdělávání vnímají, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti s ním spojené a jak konkrétně inkluzivní vzdělávání u nich ve škole funguje. Většina respondentů má k této problematice spíše negativní postoje, ale shledávají i určitá pozitiva. Z analýzy tedy vyplývá, že všichni respondenti vnímají určitá pro a proti. Respondentka AP2 a respondentka SP se společně shodují na názoru, který vyplývá z jejich dosavadních zkušeností, že dochází ke zpomalování výuky. „*Každý jsme člověk jiný, někdo to nemá rád tuto inkluzi, řídím se heslem bývalého pana prezidenta, že kolona se musí vždy přizpůsobit nejpomalejšímu vozidlu, což je pravda bohužel, takže v těch třídách, to někdy nadělá takzvaně paseku.*“ (Resp. SP) Dále respondenti TU1, TU2 a respondentka R se shodli na tom, že speciální školy mají své opodstatnění a popisují, že s některými poruchami dle jejich názorů už na běžnou základní školu nepatří. „*Měl by se respektovat takový ten strop a limity, kam to dítě je schopný dosáhnout v aktuálním čase toho jeho nejvyššího výkonu, ač třeba v jedné oblasti, tak by to mělo mít ten efekt, že pořád se to dítě zdokonaluje a někam posiluje,*

roste. *Ve chvíli, kdy už neroste, tak si myslím, že je čas na přemýšlení o tom, že pro tyto děti už jsou zřizovány jiné školy a jiná školská zařízení.*“ (Resp. R) V souvislosti s tímto tématem několik respondentů podotklo a shodlo se na tom, že inkluzivní vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby docházelo k dřívější diagnostice poruch u žáků a usnadnit dětem pomocí podpůrných opatření výuku „*za mě si myslím, že by bylo dobré to u těch dětí diagnostikovat dřív, že přejít víc možná do toho prvního stupně, ač tam sice ty podpory jsou a pracuje se na tom, ale přijde mi, že někdy řešit to dítě ve třetí a ve čtvrtý třídě je pozdě, když to dítě má na to nějaký náběh. Může je mít od začátku.*“ (Resp. ŘŠ) Respondenti také zmiňují, jak už jsem podotkla, také pozitiva. Respondentka R uvádí že „*prostě inkluze je na jednu stranu fakt, za mě jako rodiče hrozně fajn, protože já jsem vděčná za to, že ten Ondra (syn) tu šanci má, a že v té běžné škole může být. Na druhou stranu, pokud to skřípe, tak to skřípe ještě víc než u dětí běžných a zdravých a má to velmi negativní vliv pak na vývoj toho dítěte.*“ Respondentka AP1 a respondentka AP2 se shodli na tom, že díky inkluzivnímu vzdělávání jsou děti, které potřebují speciální vzdělávací potřeby, začleňovány do společnosti, ale popisují s tím spojená negativa. „*Z té pozitivní stránky je to lepší, že ty děti se zahrnou do společnosti, ale furt je to neosvobozuje od těch obav, co můžou být jako ta bezpečnost dítěte, nebo že ostatní děti je nemusejí přijmout, vzniká šikana, cítí se odstrčený od kolektivu.*“ (Resp. AP1) Někteří respondenti poukazují na roli rodiče, kteří mnohdy chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo na běžné základní škole „*pro některé děti je to vhodné, ale pokud mají děti větší problémy a chtějí to i rodiče a ty děti se tady trápí.*“ (Resp. TU2). Respondentka TU2 se společně shoduje s respondentem TU1, který z jeho pohledu tvrdí, že „*na jednu stranu ano, aby mohly být v základním školství, ale když tady ten systém máme, ty praktický školy, já vím, že třeba rodiče to neradi slychají, škola má zbytečně takovou nálepku v uvozovkách pro blbé, ale ono to tak opravdu není.*“ Ač mají všichni respondenti pohled na inkluzivní vzdělávání rozpolcený (z jedné strany negativní, ale i pozitivní), tak i jejich zkušenosti s ním jsou rozmanité. Všichni respondenti se shodli na dobrém fungování inkluzivního vzdělávání ve škole, kde byl výzkum realizován.

Předpoklady spojené s pozicí asistenta pedagoga

V předposlední kategorii se zaměřím na to, jak respondenti vnímají kompetence asistentů pedagoga, jaké jsou jejich názory na kvalifikovanost asistentů pedagoga, dále zhodnotí jejich připravenosti na tuto pozici a nadále i připravenost pedagogů na spolupráci s asistenty pedagogů. Bude zde uvedeno, zda si respondenti uvědomují, jaké kompetence má nebo by měl mít asistent pedagoga. V této kategorii respondent R odpovídal jen na otázku zabývající se

kompetencemi, které by podle respondenta měl asistent mít, na zbývající otázky, které byly do kategorie zahrnuty, neodpovídal, jelikož by na ně neznal odpověď. Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá, že každý vnímá kompetence asistenta pedagoga jinak. Někdo z respondentů popisoval, jaké vlastnosti by měl asistent pedagoga mít, jiní zas jaké úkony by měl provádět. Respondenti se ve značné míře shodují na tom, že by asistent pedagoga měl mít rád děti, umět s nimi pracovat a komunikovat. „Kompetence si myslím, že by mělo být opravdu s těmi dětmi umět pracovat a mít nějaký kladný vztah k dětem, lidem vůbec, mít pro tu práci určité nadšení. Mít za mě docela i srdce na dlani, protože přeci jen je to pořád práce s dětma a děti jsou různých povah, různých charakterů a je potřeba, aby ten asistent, protože je s nimi přeci jen nejbliž v té hodině, aby dokázal s nimi i dobře vhodně komunikovat, aby je nějakým způsobem k sobě pustil.“ (Resp. R). Nadále se shodují v názoru, že by měl asistent pedagoga naslouchat pedagogovi, aby mu mohl nadále předávat své zkušenosti „sem přijdou, nepolíbení asistenti, kluci, no těch je málo jsou nepolíbení, vůbec nevědí, co mají dělat, tak by měli naslouchat tomu učiteli, co mu řekne.“ (Resp. TU2). Další kompetencí asistenta pedagoga, na které se shoduje respondentka R, respondentka SP a respondentka AP2 je taková, že by asistent se měl snažit žáky naučit samostatnosti „Vedu si deník, kam si zapisuji právě ty tři žáky, víceméně, to mám hlavně kvůli motivaci, protože potom chci, aby byli samostatní, abych pak tady nebyla potřeba.“ (Resp. AP2). Respondenti se nadále vyzdvihují důležitost praxe, které podle respondentů asistenty pedagogů naučí nejvíce „Ta praxe člověka hodně přiučí, naučí a tady to je různé, když nastupuješ tak ti teprve řeknou, s kým budeš vlastně v kontaktu, jaké dítě budeš mít a je nutnost asi pak o tom dost přechíst.“ (Resp. AP1). Připravenost asistentů pedagoga většina respondentů vnímá tak, že asistenti na práci připraveni jsou, respondenti se shodují, že nejsou vždy připraveni na práci úplně dostatečně, ale už zmíněnou praxí je spoustu věcí do naučí. Připravenost pedagogů na práci s asistenty pedagogů hodnotí respondenti odlišně. Většina respondentů popisuje, že z počátku pedagogové na spolupráci s asistenty nebyli připraveni, ale postupem času si na spolupráci zvykli a vnímají ji jako užitečnou „myslím si, že už jako jsou teďka bych řekl, tomu víc otevření té spolupráci, protože zjistili, že ta spolupráce pro ně je důležitá a že ten asistent jim hodně pomáhá, ať v nějaký krizový situaci nebo i v průběhu té hodiny je schopen jako to klima té hodiny zdvihnout, když tam je to dítě, kterému musí nějakým způsobem pomáhat.“ (Resp. ŘŠ). Z analýzy odpovědí dotazovaných na otázku týkající se kvalifikovanosti asistentů pedagoga vyplývá, že jsou asistenti kvalifikováni a nevnímají razantní rozdíl mezi asistenty, kteří mají pedagogické vzdělání anebo kurz pro asistenty pedagoga. „Je to zase člověk od člověka, může to být člověk, který je z úplně jiného oboru, to je o tom vztahu k dětem, už s tím do toho musí jít. Samozřejmě, že větší výhodou je,

když ten člověk třeba se vzdělával v podobném oboru, práce s lidmi a tak dál, ale myslím si, že může být i dobrý asistent pedagoga, když není z oboru.“ (Resp. TU)

Interakce s asistentem pedagoga

V poslední kategorii bude popisovaná spolupráce a komunikace asistenta pedagoga a jakým způsobem je s aktéry realizována. Zde všichni aktéři výzkumu uvádí, jak podle nich probíhá komunikace a spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem, jak konkrétně funguje nebo zda jsou k nalezení nějaká úskalí. Bude zde také popsáno, jak probíhá spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga s rodičem. V poslední řadě zde bude uvedeno, jak nebo zda spolu tito zmínění aktéři spolupracují a komunikují. Pedagogové a asistenti se společně shodli na tom, že spolupráce mezi nimi funguje velmi dobře. Z analýzy výpovědi respondentů AP1, AP2, TU1 a TU2 vyplývá, že mají společně vytvořenou symbiózu a nastavenou spolupráci, která funguje. *„Hned jsme si jasně řekli s asistentkou, když přišla, jak si to představuji. Jak já říkám jednat narovinu, upřímně, asertivně. To je základ toho, že s tím dotyčným dospělým, člověk vyjde. To je základ. Samozřejmě někteří asistenti můžou mít nějaký svůj názor nebo si prosazovat svůj názor, ale musí se to skloubit s tím pedagogem, protože ten má hlavní slovo.“ (Resp. TU1). „Asistentka je úžasná, takže ona už ví, co je potřeba. (TU2).* Respondentka SP a respondent ŘŠ oba popisují, co jsou drobná úskalí ve spolupráci s asistenty pedagogů. Respondentka SP popisuje, že *„myslím si, že při té spolupráci je náročné si sednout hlavně, ne všichni si sednou. Kolegové vím, že někdy s asistentem, se kterým si já sedím dobře, tak ne všichni si třeba s ním sednou, takže sednout si“* naopak respondent ŘŠ shledává náročné z pozice ředitele školy ve spolupráci to, že pozice asistenta pedagoga je z personálního hlediska velmi nestálá *„Já si myslím, že u toho asistenta pedagoga, pro mě ta nestálost, vlastně ta pracovní pozice zaniká na té škole v rámci přestupu dítěte někam jinam. V rámci toho, když on ten nárok ztratí, on jde na nějaké kontrolní vyšetření a na kontrolním vyšetření mu stáhnou hodiny nebo řeknou to dítě už nepotřebuje asistenta pedagoga v tuto chvíli a vlastně mě tady zaniká pracovní pozice. Takže z hlediska pracovního práva to je poměrně náročné, a i dohledat asistenta pedagoga, kterého opravdu chcete, který tu práci odvádí dobře, který zapadne do toho kolektivu, tak ono se to nemusí zdát, ale je to docela náročné.“* Respondenti AP1, AP2 a TU1, TU2 se shodují v popisu činností, které asistenti pedagoga zastávají. Konkrétně jsem zaznamenala činnosti, které zjednodušují práci pedagogovi a napomáhá žákovi, jsou jimi např. obchází a kontroluje všechny žáky, kopíruje, stříhá, komunikuje s rodiči, pomáhají s výtvarnou výchovou a při tělocviku a další. Tudíž z analýzy vyplývá, že pedagogové svou práci delegují

na asistenty „*Ano, já deleguji práci, ale ještě je to stále v mezích. Já to asi neumím, stále jsem vesměs zvyklá si všechno dělat sama, ale už se to učím, když si uvědomím, tohle by mohla udělat asistentka, tak si na to vlastně vzpomenu.*“ (Resp. TU2). Respondenti všichni uvádí, že s asistenty pedagogů aktivně komunikují. Respondent ŘŠ ze své pozice popisuje, že komunikuje přes vedoucího asistenta metodického sdružení „*Tak my fungujeme na tom, že máme metodické sdružení, když je nějaký problém, něco se řeší nebo se chtějí na něco doptat, tak v tu chvíli to řešíme přes toho, tomu budu říkat vedoucí asistentů, který třeba já nevím, funguje na tom principu, co cítí, že potřebují zlepšit*“ jinak všichni ostatní respondenti uvádějí, že společně komunikují na denní bázi nebo alespoň jednou za týden. Respondenti společně řeší vzniklé problémy, které během výuky nastanou, dále výkyvy chování žáků. „*Děláme si porady každý den, co bude druhý den, aby se na to mohla připravit. O přestávce řešíme hned drobné problémy, kde je třeba víc zapracovat.*“ (Resp. TU1). Respondentka R z pozice rodiče komunikuje s asistentem pedagoga „*My to řešíme přesně, když se něco děje, tak paní asistentka mně většinou, že se setkáváme v družině, když si vyzvedávám syna, takže mně řekne, jestli mám chvíli, když chvíli mám, tak se na to zrovna pustíme do toho, když nemám, tak se domluvíme na jiný termín nebo na ráno zítřejší dalšího dne a rovnou ty problémy, když nějaké jsou, tak je řešíme.*“ Respondentky AP1 a AP2 ze své pozice asistentů se shodují s respondentkou R a také uvádějí, že komunikují se zákonným zástupcem v případě potřeby. Společně se respondenti shodli, že komunikují odděleně a společně se asistent pedagoga, pedagog a rodič nesházejí, jen v krajních případech anebo někteří uvádí, že se společně shledávají na třídních schůzkách. „*Já, když se mi něco nezdá, tak to určitě nejdřív řešíme spolu, to i s panem K si takhle něco řekneme, ale víceméně to potom řešíme až na třídních schůzkách, když jsou tady rodiče a pak se osobně ptají na prospěch dítěte, to jsme tady u toho oba. Spíš, když je to potřeba, a to dítě je problémové, tak si ho pan K pozve do školy, ale jinak to neděláme.*“ (Resp. AP2).

7 Shrnutí výzkumné části

Následně se zaměřím na hlavní cíl práce a dále na vedlejší cíle práce.

HVO: Jaká je role asistenta pedagoga na základní „inkluzivní“ škole?

Hlavní cíl mé bakalářské práce byl zaměřen na to, jakou roli sehrává asistent pedagoga na základní škole. Z vyplynulé analýzy mohu podotknout, že asistent pedagoga sehrává velmi podstatnou roli v inkluzivním vzdělávání. Asistent pedagoga je nedílnou součástí pro plynulý chod inkluzivního vzdělávání ve třídách. Podle zjištěných informací, všichni respondenti popisují přínos této pozice a uvědomují si, že by výuka bez asistentů pedagoga byla mnohem náročnější a složitější. Pedagogové zmiňovali, že asistent pedagoga je jejich pravá ruka a velká výpomoc. Žákům poskytuje pomoc a díky jeho přítomnosti ve třídách se mají žáci o koho opřít a mohou s ním řešit své problémy, zastává mnohdy v kolektivu kamarádkou roli. Respondenti postavení asistentů pedagoga v pedagogickém i třídní kolektivu tudíž vnímají pozitivně, vztahy mezi asistenty a pedagogy jsou kladné. Asistent pedagoga má v inkluzivním vzdělávání nelehkou roli. Musí napomáhat nejen žákům, kteří jsou znevýhodnění, ale i pedagogovi, se kterým musí společně spolupracovat a komunikovat.

Vedlejší výzkumné otázky

VVO: Jaký je vztah dotazovaných k inkluzivnímu (společnému) vzdělávání?

Ze získaných odpovědí vyplývá, že všichni respondenti vnímají inkluzivní vzdělávání rozpolceně. Všichni respondenti uvedli, že tato problematika má své negativní stránky, ale naopak i pozitivní stránky. Z analýzy dále vyplývá, že u většiny respondentů převažují ty negativní aspekty nad těmi pozitivními. Takzvaně můžeme říci, že respondenti na problematice shledávají pro a proti. Z analýzy také vyplývá, že se respondenti snaží, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo co nejlépe a jejich dosavadní zkušenosti, až na některé drobné aspekty jsou spíše pozitivní.

VVO1: Jaké kompetence má asistent pedagoga?

Kompetence asistenta pedagoga vnímají respondenti každý odlišně. Někteří respondenti vnímají kompetence asistenta v činnostech, které může vykovávat a někteří zase jaké vlastnosti by měl mít. Z analýzy vyplývá, že nejdůležitější kompetencí asistenta je podle respondentů mít vztah k dětem, umět s nimi pracovat a komunikovat. Dále respondenti uváděli, že by asistent

pedagoga měl být komunikativní, měl by naslouchat pedagogovi a především žáka osamostatňovat.

VVO2: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem?

Z analýzy vyplývá, že spolupráce včetně komunikace probíhá velmi dobře. Pedagogové si společně s asistenty utvořili symbiózu a společně jsou naučeni spolupracovat i komunikovat. Shodují se, že komunikace je velmi důležitá a komunikují společně každý den. Utváří si společně plán výuky, aby obě strany přesně věděli, co se bude ten daný den ve výuce odehrávat.

VVO3: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga a rodičem?

Dle zjištěných výsledků asistenti pedagoga komunikují se zákonnými zástupci aktivně. Respondenti společně řeší problémy žáků, výkyvy, výchovná opatření a další svízelné situace, které nastávají. Respondenti komunikaci popisují, tak že jsou ve společném kontaktu hlavně podle potřeby. Většina respondentů dále podotýká, že společně komunikují formou osobních setkání nebo přes mobilní zařízení, přes Bakaláře.

VVO4: Jak probíhá spolupráce včetně komunikace mezi asistentem pedagoga, pedagogem a rodičem?

Z analýzy výsledků vyplývá, že respondenti všichni tři společně dohromady nekomunikují. Většina z nich uvedla, že spolupracují či komunikují odděleně, většinou z uvedených odpovědí řeší problémy společně pedagog s asistentem a poté jeden z nich kontaktuje zákonného zástupce. Respondenti uvedli, že se společně shledávají na třídních schůzkách, ale běžně v průběhu roku ne.

8 Diskuze

V rámci výzkumu jsem zjistila, že role asistenta pedagoga má na základní škole své opodstatnění pro příznivé fungování inkluzivního vzdělávání, což potvrzují autoři Šmelová, Suralová, Petrová a kol., a Staněk a kol. Po získání informací od informantů mi došlo, jak velký přínos má asistent pedagoga nejen pro pedagoga, ale i pro třídní kolektiv – viz např. informanti popisují, že přítomnost asistenta pedagoga napomáhá ke zklidnění kolektivu, díky jeho přítomnosti se zlepšují vztahy mezi žáky, je pro žáky asistent oporou a napomáhá v kázni žáků. Dále jsem si uvědomila, kolik různých činností asistent pedagoga musí zajistit a že toto povolání je náročné, na což poukazuje teorie, zjištěný výzkum i moje osobní zkušenost

Výzkum vyvrátil i mou představu o tom, jak asistent pedagoga ve třídě funguje, jelikož po dokončení výzkumu a při vyhodnocování dat jsem si uvědomila, že jsem změnila pohled na celou situaci. Mou představou bylo, že asistent pedagoga vedle žáka sedí a zasahuje do jeho činností nebo koriguje žákovo chování, ale opak je pravdou, což potvrdil Staněk ve své publikaci společně i s některými informanty. Informanti právě uvedli, že se asistent pohybuje mezi žáky a napomáhá všem, což jsem mohla i sama na vlastní kůži zažít. Skutečně mě velice zaujalo, jak jsou asistenti s pedagogy sešraní. Všichni respondenti ke mně byli velmi přívětiví, odpovídali na mé otázky s nadšením, bylo vidět, že toto téma je pro ně blízké a vede k diskuzi.

Díky této možnosti jsem dostala náhled, jak spolupráce a komunikace mezi aktéry probíhá a utvořila jsem si tak ucelenější pohled na celou problematiku. Dále nacházím teoretické propojení s mým výzkumem v rámci vztahu informantů k inkluzivnímu vzdělávání. Jak už Lazarová ve své publikaci uvádí, že inkluzivní vzdělávání vede k mnoha diskuzím a má své odpůrce, ale i zastánce, tak to se potvrdilo i v mém výzkumu. Názory na tuto problematiku totiž byly rozmanité.

ZÁVĚR

Ze získaných informací od jednotlivých informantů vyplývá, že je role asistenta pedagoga na základní škole podstatná a asistent pedagoga značně přispívá k plynulému fungování inkluzivního vzdělávání. Asistent pedagoga má v inkluzivním vzdělávání nelehkou roli. Musí napomáhat nejen žákům, kteří jsou znevýhodnění, ale i pedagogovi, se kterým musí společně spolupracovat a komunikovat. Spolupráce a komunikace mezi oběma aktéry je podle respondentů důležitá pro správnou funkci inkluzivního vzdělávání. Pokud je spolupráce mezi aktéry nějakým způsobem narušena, může to mít značný dopad na žáky.

V teoretické části jsem zmapovala nejen pozici asistentů pedagoga, ale nastínila jsem dále problematiku inkluze ve vzdělávání. V praktické části jsem si stanovila dále několik dílčích cílů. Téma inkluzivního vzdělávání je popisováno jako velmi diskutabilní téma, a to se v mém výzkumu také potvrdilo. Jedním mým vedlejším cílem bylo zjistit, jaký je vztah dotazovaných k inkluzivnímu vzdělávání. Ze získaných dat vyplývá, jak moc je inkluzivní vzdělávání mezi aktéry diskutované, jejich postoje jsou rozmanité, každý respondent v této problematice shledává jiná pozitiva a vnímá mnoho negativ. Výzkum potvrzuje, že inkluzivní vzdělávání má mnoho zastánců, ale také odpůrců. V mém výzkumném šetření respondenti vnímají v problematice více negativních stránek než těch pozitivních, ale uvádějí, že se snaží a jejich zkušenosti s ním spojené jsou dobré.

V teoretické části jsem více do hloubky analyzovala pozici asistenta pedagoga, historii vzniku této pozice, předpoklady pro tuto pozici, náplň práce, kompetence asistenta a další. Již v teoretické části zmiňuji několik kompetencí, kterými by měl asistent pedagoga oplývat a některé zmíněné kompetence uvedli respondenti v mém výzkumu. Většina respondentů vnímá jako důležité, aby asistent pedagoga měl kladný vztah k dětem. Dále jsem se zabývala spoluprací a komunikací asistenta pedagoga s pedagogem, asistenta pedagoga s rodičem a v poslední řadě spoluprací a komunikací těchto tří aktérů dohromady. Aktéři společně spolupracují a komunikují. Ze získaných dat vyplývá, že respondenti komunikují odděleně, společně se běžně neschází. V praktické části jsem analyzovala rozhovory s jednotlivými respondenty v jednotlivých kategoriích samostatně a následně jsem tyto výpovědi dohromady zanalyzovala. V závěru jsem odpověděla na mé předem stanovené cíle, jak už na hlavní cíl mé práce, tak i ty dílčí. Cíle jsem splnila.

Závěrem bych podotkla, že tento výzkum byl realizován na konkrétní škole s výběrovým souborem respondentů, tudíž nemůžeme získaná data globalizovat. Na každé škole bude

inkluzivní vzdělávání a s ním spojená pozice asistenta pedagoga vnímána odlišně a fungovat rozdílně. Je možné konstatovat, že asistent pedagoga je důležitým nástrojem inkluzivního modelu vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

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

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

STANĚK, Martin. *Asistent pedagoga – Praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o., 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.

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

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

TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZILCHER, Ladislav. *Vliv proinkluzivního edukačního na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním*. Dizertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2016.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Historie [online]. Nová škola, o.p.s. & ČOSIV. (n. d.) [cit. 2023-05-24]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>

Inkluzivní vzdělávání [online]. Svoboda, Zilcher., 2017 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SVOBODA-Zdeněk-a-Ladislav-ZILCHER.-Inkluzivn%C3%AD-vzděláván%C3%AD.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, [cit. 2012-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Podpůrná opatření [online]. MŠMT, 2017. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44159/>

Práce asistenta pedagoga [online]. Nová škola, o.p.s. & ČOSIV. (n. d.) [cit. 2023-05-24]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>

Profese školního asistenta [online]. Nová škola, o.p.s. & ČOSIV. (n. d.) [cit. 2023-05-24]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/skolni-asistent/profese-skolniho-asistenta>

Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) [online]. Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2022 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. MŠMT, 2020 [cit.2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Základní informace o škole [online]. ZŠ Karla IV., 2011 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://www.karlovka.cz/index.php/o-skole/zakladni-informace>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Myšlenková mapa

