

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání z pohledu
učitele na základní škole

The role of the teacher's assistant in inclusive education
from the perspective of teacher at elementary school

Bc. Michaela Sládková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika N7506

Studijní obor: Speciální pedagogika 7506T002

2019

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání z pohledu učitele na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce doc. PaedDr. Vandy Hájkové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13. dubna 2019

.....
Michaela Sládková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její vstřícnost a trpělivost při tvorbě této diplomové práce. Současně bych ráda poděkovala i pedagogům, kteří mi umožnili vést s nimi individuální rozhovory týkající se dané problematiky a všem ostatním, kteří mi poskytli cenné rady důležité pro sepsání práce. V neposlední řadě patří velké díky také mé rodině za jejich podporu při studiu.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání z pohledu učitele na základní škole. Jejím cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají pozici asistenta pedagoga při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část se zabývá základním a inkluzivním vzděláváním včetně příslušné legislativy, podpůrnými opatřeními, vymezením pozice asistenta pedagoga, jeho kompetencemi, náplní práce a možnostmi spolupráce s třídním učitelem. Empirická část analyzuje rozhovory s třídními učiteli, kteří vyučují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a díky tomu kooperují s asistenty pedagoga. Vše je navíc doplněno o poznatky z pozorování činnosti asistenta pedagoga v dané třídě. V závěru práce jsou zodpovězeny výzkumné otázky a vymezena jistá doporučení. Z výzkumu vyplývá, že asistent pedagoga je ve třídě nezbytnou podporou především u žáků s mentálním postižením.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, základní škola, třídní učitel, edukace

ABSTRACT

The topic of the thesis is the role of the teacher's assistant in inclusive education from the perspective of a teacher at elementary school. The aim is to find out how teachers perceive the position of teacher's assistant in the education of pupils with special educational needs. The theoretic part deals with basic and inclusive education, including relevant legislation, support measures, defining the position of teacher's assistant, his / her competences, job description and possibilities of cooperation with the class teacher. The empirical part analyzes interviews with class teachers who teach a pupil with special educational needs and thanks to they can cooperate with teacher assistants. Everything is complemented with findings from the observation of the activities of the teacher's assistant in the given class. At the end of the thesis, research questions are answered and some suggestions are defined. The research shows that the teacher's assistant is a necessary support in the classroom especially for pupils with mental disabilities.

KEY WORDS

Inclusive education, teacher's assistant, elementary school, class teacher, education

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1. Termíny výchova a vzdělání.....	9
1.2. Dokumenty základního vzdělávání.....	10
1.2.1. RVP pro základní vzdělávání	11
1.3. Základní školy.....	12
2. ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZÍVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1. Dokumenty a legislativa	14
2.2. Podpůrná opatření	16
2.2.1. Stupně podpůrných opatření	17
2.2.2. Individuální vzdělávací plán	19
2.3. Školní inkluze	20
2.3.1. Podoby inkluzivního vyučování	21
2.3.2. Výukové strategie	22
2.4. Podpora žákům se SVP.....	25
2.4.1. Nejčastější SVP.....	25
2.4.2. Žáci se zdravotním postižením	26
3. ASISTENT PEDAGOGA – PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	28
3.1. Rozvoj pedagogických pracovníků.....	28
3.1.1. Osobnostní předpoklady pedagoga.....	29
3.1.2. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	29
3.1.3. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga.....	31
3.2. Metodické vedení asistenta	32
3.3. Spolupráce asistenta a učitele	33
3.3.1. Náplň práce třídního učitele.....	34
3.3.2. Náplň práce asistenta pedagoga	34
4. PŘEDVÝZKUM.....	36
5. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	37
5.1. Metodologie	37
5.2. Cíl výzkumu.....	38

5.3.	Analýza a interpretace rozhovorů	38
5.3.1.	Informace o respondentech	39
5.3.2.	Kódování rozhovorů	42
5.4.	Analýza pozorování	62
5.4.1.	Informace o asistentech pedagoga	64
5.4.2.	Popis pozorování.....	66
6.	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	73
7.	DISKUSE.....	78
8.	ZÁVĚR	81
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	83
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87
	SEZNAM TABULEK	87
	PŘÍLOHY	88

ÚVOD

Pro většinu populace bylo vzdělání vždy velmi důležité, ale v dnešní době je takřka nezbytné. Z tohoto důvodu se mezi rodiči i mezi odborníky často řešila otázka práva na vzdělávání u dětí s postižením či jiným znevýhodněním. Když se před několika lety začalo více mluvit o integraci a následně o inkluzi, vyvolalo to u mnoha učitelů a rodičů spíše negativní ohlas, protože nikdo nevěděl, co si pod tímto pojmem má představit, a jak se bude tato vize ve skutečnosti naplňovat. Myslím, že v současnosti je náš vzdělávací systém na dobré úrovni, ale dobře víme, že vše lze neustále ještě zdokonalovat.

Jedním z důvodů výběru tohoto tématu byly především moje uplynulé praxe v mateřských a základních školách, ve kterých jsem měla možnost si krátkodobě vyzkoušet pozici asistenta pedagoga. O spolupráci mezi asistentem a žákem a asistentem a učitelem bylo již mnoho napsáno, a proto se budu snažit zaměřit na poněkud jinou oblast.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jak pedagogové vnímají asistenta pedagoga během výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části bych ráda připomněla nejen význam pojmů výchova a vzdělávání, ale i dokumentů týkající se základního vzdělávání. Dále se zaměřím na legislativu v oblasti inkluzivního vzdělávání, formy školní inkluze, možné výukové strategie, podpůrná opatření a individuální vzdělávací plán. V neposlední řadě chci do práce začlenit i důležitou funkci asistenta pedagoga, jeho kompetence, osobnostní a profesní předpoklady a náplň práce. Praktická část bude složena z rozhovorů s jednotlivými třídními učiteli, kteří mají zkušenost s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za přítomnosti asistenta pedagoga. Tyto rozhovory budou analyzovány za pomoci tematického kódování a pro vyšší kvalitu výsledků použiji i metodu pozorování v daných třídách.

1. ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1. Termíny výchova a vzdělání

Výchova a vzdělání jednoznačně souvisí se školním prostředím, a tedy vzděláváním všech dětí, žáků a studentů. I přesto, že jsou tyto pojmy velmi úzce propojeny, mají odlišný význam, který je na místě blíže definovat.

Pojem výchova pochází z latinského *educatio* a lze ho chápat v širším významu jako rozjímání o morálce či chování k sobě samému a k druhým lidem. V užším slova smyslu jde o vytváření vlastností jedince. Cílem výchovy je dosáhnout optimálního rozvoje jedince a pozitivních změn v jeho vývoji za pomoci záměrného působení na jeho osobnost. Při tomto procesu je důležitý vliv pedagoga či instituce, snaha samotného vychovávaného jedince a také vzájemný vztah obou zmíněných objektů. Termín vzdělávání neboli učení, vycházející z latinského slova *eruditio*, označuje v současnosti určité záměrné osvojování vědomostí a dovedností. Kořa (in Vališová, 2011) dále popisuje nejen kultivační hledisko vzdělání, které z člověka dělá inteligentnějšího jedince díky získaným znalostem, ale také instrumentální povahu vzdělání, jelikož slouží jako pomůcka k poznání.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) lze vzdělání chápat z pěti různých hledisek, následně souhrnně popsanych. První je **osobnostní** pojetí, kdy vzdělání hraje podstatnou roli v socializaci člověka a jeho postavení ve společnosti. Především jde o osvojení znalostí, dovedností, postojů a hodnot, kterých jedinec nabyl během svého života a vzdělávacího procesu. Toto vzdělání je možné měřit pomocí výzkumů a (didaktických) testů. Jiný pohled na vzdělání přináší **obsahové** pojetí, čímž je myšlen vzdělávací obsah kurikulárních dokumentů, který je realizován při výuce. Jde nejen o všechny vzdělávací cíle a kompetence, ale i o učivo, které je předáváno erudovaným jedincům. **Institucionální** pojetí představuje vzdělání jako společensky řízenou činnost ve vzdělávací instituci. Zde platí vztah instituce = vzdělání. Tyto instituce, tedy školy, jsou rozděleny do více úrovní a druhů a za převážnou část z nich zodpovídá stát. Vzdělání ve smyslu **socioekonomického** pojetí je typický znak mezi obyvateli, přičemž záleží na jeho kvalitě, neboť skladba obyvatelstva z hlediska vzdělání dále ovlivňuje celkovou ekonomii a kulturu státu. Poslední je **procesuální** pojetí, které je

charakteristické spíše jako samotný proces vzdělávání, díky němuž dochází ve společnosti k výše zmíněným úrovním vzdělání.

Ačkoli se významově pojmy výchova a vzdělání odlišují, Kořa (in Vališová, 2011) popisuje, že v anglickém jazyce existuje společný termín – *education*. U nás se „počeštil“ a v současnosti pro něj používáme označení edukace, při jehož použití pak záleží na každém jedinci, jakým způsobem tento termín pojímá.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) k tomuto pojmu doplňují myšlenku, že v širším významu jde o jakýkoli druh učení, respektive edukační proces, kterého se účastní lidé nebo zvířata. (Edukačním procesem jsou myšleny všechny činnosti, jimiž se subjekt vzdělává díky vlivu vyučujícího.) Zajímavý je pohled z hlediska filozofie výchovy, která zastává názor, že působením formálních institucí i neformálního (přirozeného) prostředí je edukace nástrojem celoživotního růstu osobnosti člověka. Oproti tomu obecná pedagogika a didaktika využívá pojem edukace jako synonymum pro vzdělávací proces, který probíhá ve škole.

1.2. Dokumenty základního vzdělávání

V každé oblasti života je důležité dodržovat jistá pravidla (např. zákony), která usměrňují a zároveň podporují kladné chování lidí a tím i systematické fungování celé společnosti. To platí samozřejmě i v oblasti výchovy a vzdělávání, a proto je vhodné toto stěžejní zákonodárství připomenout hned v úvodu práce.

V českém školství mají velký význam dva nadnárodní dokumenty platné zásluhou OSN, a sice Charta učitelů organizace OSN pro výchovu a kulturu (UNESCO) z roku 1966 a Úmluva o právech dítěte z roku 1989. Dalším důležitým dokumentem, respektive nejvyšší právní normou, je Ústava České republiky z roku 1992, a spolu s ní i Listina základních práv a svobod. V neposlední řadě je to samozřejmě školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání ve znění pozdějších předpisů a příslušné vyhlášky. Školský zákon blíže konkretizoval celkové vzdělávací záměry v tzv. Bílé knize, což je Národní program vzdělávání (NPV) vydaný v roce 2001, a ze kterého vychází rámcové vzdělávací programy (RVP), zavedené spolu se školským zákonem v roce 2004. Bílá kniha spolu s rámcovými vzdělávacími programy formují státní úroveň vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy stanovují tzv. rámce pro jednotlivé úrovně a obory vzdělávání, což platí pro RVP pro předškolní,

základní i speciální vzdělávání, pro gymnázia, střední odborné vzdělávání, základní umělecké vzdělávání a jazykové školy. Na základně daného RVP si každá škola vytváří své školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou co nejvíce přizpůsobeny jejich podmínkám. Přirozeně tedy tvoří školní úroveň kurikulárních dokumentů. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné široké veřejnosti (Vališová, 2011, RVP ZV, 2017).

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, je cílem základního vzdělávání vést žáky k osvojení učebních strategií, k tvořivému myšlení, přiměřenému řešení problémů, efektivní komunikaci a spolupráci, motivovat je k celoživotnímu vzdělávání, naučit je být tolerantní a umět uplatnit nabyté vědomosti a dovednosti při každodenním fungování během života a také při výběru svého povolání. Je na místě si uvědomit, že tyto dokumenty týkající se základního vzdělávání a legislativa inkluzivního vzdělávání se v současné době vzájemně ovlivňují a prolínají.

1.2.1. RVP pro základní vzdělávání

Obsahem rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je samozřejmě jeho vymezení mezi kurikulárními dokumenty, charakteristika, koncepce a záměry základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, učební plán, ale také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. V neposlední řadě uvádí také podmínky pro uskutečňování RVP ZV a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu. Hlavním cílem RVP pro základní vzdělávání je postupně rozvíjet klíčové kompetence a umožnit žákům získat základ všeobecného vzdělání. Dalším cílem je motivovat je k celoživotnímu učení, vést k tvořivému a logickému myšlení, efektivní komunikaci, spolupráci, respektu vůči sobě i druhým, k rozvoji vnímavosti a vztahu k lidem i přírodě apod. (RVP ZV, 2017).

RVP ZV (2017, str. 10) říká, že: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ Jejich osvojení začíná již v předškolním vzdělávání a jde o poměrně složitý proces. Základní škola poskytne opravdu pouze několik zásadních atributů, které se dále dotváří takřka celý život. Klíčovými kompetencemi jsou myšleny kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti oblastí, přičemž je u každé konkrétně charakterizován její význam a jednotlivé cíle, ke kterým je žák veden, aby dosahoval klíčových kompetencí. V neposlední řadě obsahuje i očekávané výstupy, které určují žákovu schopnost využít získané informace a učivo. Učivo vypsané v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je rozděleno do jednotlivých témat a díky nim lze dosahovat očekávaných výstupů, které jsou závazné pro stanovení úrovně výstupů v ŠVP (na konci 5. ročníku a 9. ročníku ZŠ). Právě očekávané výstupy se eventuálně upravují v individuálním vzdělávacím plánu pro žáka se SVP. Toto jsou pouze marginální informace, podrobněji je vše uvedeno právě ve zmíněném RVP ZV (2017).

1.3. Základní školy

Základní vzdělávání a s ním spojená inkluze, společně probíhají na běžných základních školách. Proto je na místě uvést alespoň elementární informace o tom, jak tyto instituce fungují, a jakou činnost vlastně vykonávají.

Základní školy jsou vzdělávací instituce, které po splnění povinné, obvykle devítileté, docházky poskytnou člověku základní vzdělání. To ale lze získat i ukončením vzdělávacího programu na šestiletém či osmiletém gymnáziu, v odpovídající konzervatoři nebo ukončeným kurzem pro získání základního vzdělání poskytovaného na základní či střední škole. Oproti tomu na speciální základní škole lze získat základy vzdělání, což není totéž (Vališová, 2011).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 36, stanovuje plnění povinné školní docházky, a to tak, že *školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhlo šestého roku věku, pokud mu nebyl povolen odklad*. Samozřejmě může být přijato i dítě, které dosáhne šesti let až mezi měsíci září–červen příslušného školního roku. Ovšem podmínkou je především doporučením ŠPZ, v období od ledna je podstatný i posudek od lékaře. Doporučení z těchto zařízení jsou třeba i v případě žádosti o odklad povinné školní docházky žáka, avšak o přijetí či nepřijetí k základnímu vzdělávání rozhoduje ředitel školy. Základní vzdělávání probíhá obvykle ve škole v místě bydliště, a to denní formou. Vyučovací hodina trvá 45 minut a počtem vyučovacích hodin týdně závisí na daném ročníku. První ročník má nejvýše 22 vyučovacích hodin a devátý ročník až 32 povinných hodin týdně.

Žákům základních škol jsou učebnice a učební pomůcky poskytnuty bezplatně. V § 47 školského zákona se uvádí, že škola může zřídit přípravnou třídu pro děti v posledním roce před začátkem povinné školní docházky, především pro ty děti, kterým by toto zařazení mohlo pomoci vyrovnat jejich vývoj, a kterým byl povoleno odložení školní docházky. V této třídě se pak musí vzdělávat nejméně deset dětí. Navíc je nutný souhlas krajského úřadu a o zařazení rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení ŠPZ. Mimo jiné mohou základní školy zřizovat třídy, oddělení nebo studijní skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s počtem 4-6 žáků, a to hlavně pokud mají těžší formu postižení či znevýhodnění. Obvykle vznikají za předpokladu, že podpůrná opatření nebudou dostačující k naplnění žákova práva na vzdělání.

Pro zřízení takové třídy, skupiny či oddělení je nezbytné schválení krajského úřadu a pro zařazení žáka do výše zmíněných kategorií vzdělávání je opět důležitá žádost zákonného zástupce spolu s potvrzením ze školského poradenského zařízení (školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

2. ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZÍVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

2.1. Dokumenty a legislativa

Laická veřejnost řeší téma inkluzivního vzdělávání teprve několik posledních let, ačkoli děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřeby jsou součástí hlavního vzdělávacího proudu již od roku 1989.

Květoňová, Prouzová (2010) uvádí, že první zmínky týkající se inkluzivního vzdělávání obsahuje dokument Světová deklarace vzdělání pro všechny, která byla přijata v roce 1990. Velký význam měla také Deklarace ze Salamanky z roku 1994, vydaná světovou organizací UNESCO, požadující budování inkluzivních škol. Oba tyto dokumenty spolu s Dakarským akčním plánem z roku 2000 se snažily prosadit „vzdělávání pro všechny“, tedy inkluzivní vzdělávání. Ke zmíněnému zavedení inkluzivního vzdělávání ve všech úrovních vzdělávacího systému, se Česká republika zavázala podpisem Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2007 a jak doplňuje Lechta (2016), ratifikována byla v roce 2009.

K úspěšnému zahájení inkluze chyběly „pouze“ konkrétně stanovené cíle, jež naštěstí doplnil Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) navržený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a který byl v březnu roku 2010 přijat vládou (Květoňová, Prouzová, 2010).

Lechta (2016) zmiňuje, že na období 2015-2020 jsou podrobněji stanovena opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, díky čemuž vchází v platnost i NAPIV na léta 2016-2018, který naplňuje všechny vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.

Cílem akčního plánu je především zajistit rovné příležitosti pro všechny osoby účastnící se vzdělávání a působit preventivně proti diskriminaci. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání je směřován na všechny typy a úrovně školského systému a svými cíli se snaží podpořit inkluzivní vzdělávání a výchovu, což ve škole vede k vyšší míře sociální koherence. NAPIV se skládá z osmi oblastí a každá obsahuje určité úkoly, které se v rámci inkluze mají naplnit. Jednou z oblastí je právě primární a sekundární vzdělávání. K úkolům v této sféře patří zpracování možných opatření, které pomohou vytvořit organizační, materiální a personální podmínky, vhodné pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Součástí je i konkretizování dílčích podpůrných opatření a důležitost jejich

použití. Dále se jedná o zpracování návrhů přeměny činností škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (nyní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona), a to tak, aby kromě stěžejního vzdělávání zavedly i konzultační a didaktická pracoviště. V neposlední řadě se zabývá vymezením pravidel a zajištěním podmínek pro vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (ve smyslu § 42 školského zákona) a také posílením inkluzivního vzdělávání u skupin žáků s nařízenou ústavní výchovou, aby jejich „reintegrace“ do společnosti byla rychlá a bezproblémová (Květoňová, Prouzová, 2010).

Cílem zavádění všech těchto legislativních dokumentů je stanovení příznivých podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby s pomocí přiměřených podpůrných opatření mohli být erudováni v hlavním vzdělávacím proudu (Lechta, 2016).

Jedním z nejvýznamnějších kroků bylo zavedení pozice asistenta pedagoga, podpořené školským zákonem platným od roku 2005, které umožňuje kvalitnější vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a tudíž i jejich lepší budoucí uplatnění na trhu práce (Teplá, 2015).

Pozici asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě, oddělení či studijní skupině, ve které se vzdělává žák se SVP, a to na základě potvrzení ze ŠPZ o nezbytnosti této podpory, v souladu s § 16, odstavce 2, školského zákona č. 561/2004 Sb. Zavedení této pozice je plně hrazeno ze státního rozpočtu. Asistent pedagoga je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, pedagogickým pracovníkem, jelikož svým přímým působením na vzdělávané jedince vykovává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost (školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění; Dráčková, 2016).

2.2. Podpůrná opatření

Lechta (2016) zmiňuje, že dle školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č.82/2015 Sb., se již žáci nedělí do horizontálních kategorií (sociální a zdravotní znevýhodnění či postižení), nýbrž do vertikálních, kde záleží spíše na hloubce „znevýhodnění,“ a s tímto zákonem se ustaluje i pojem *podpůrná opatření (dále PO)*. V tomto zákoně také nově vzniká pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž je myšlen žák, který potřebuje podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích možností. Podpůrná opatření musí odpovídat žakovým potřebám, tedy i jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám.

Z předchozí kapitoly lze vyčíst, že školský zákon určuje zavedení pozice asistenta pedagoga jako jednu z forem podpůrných opatření poskytnutých žákovi se SVP. Dále je pro ujasnění vhodné říci, že dle § 18, vyhlášky č. 27/2016 Sb., může být asistent pedagoga využitý pro celou třídu jako tzv. sdílený asistent, pokud se ve třídě vzdělává více než 5 žáků s podpůrnými opatřeními 2-5. stupně. To znamená, že jeden žák se SVP nutně nevyžaduje asistenci po celou dobu vyučování, což neplatí pro ty žáky, kterým by byl AP přidělen na základě jejich individuálních potřeb. Od 3. stupně bývá AP přidělen žákovi se SVP takřka automaticky především jako podpora v problémových předmětech. V závislosti na žakových potřebách, může být ku pomoci až třem dalším žákům ve třídě, což se odvíjí od jejich stupně podpory (Teplá, 2015; Dráčková, 2016).

Další informace o podpůrných opatřeních upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, ve kterém se uvádí, že podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů v závislosti na pedagogické, organizační a finanční náročnosti, přičemž lze různé druhy a stupně podpůrných opatření kombinovat. PO prvního stupně jsou v kompetenci školy, kdy pedagog vytváří plán pedagogické podpory s minimální úpravou metod, odlišnou organizací a hodnocením vzdělávání, a tedy není třeba doporučení ŠPZ, což neplatí u podpůrných opatřeních druhého až pátého stupně, pro která je podmínkou jejich poskytnutí také informovaný souhlas zletilého žáka či jeho zákonného zástupce. V případě, že ŠPZ vyhodnotí poskytovaná podpůrná opatření jako nedostačující k naplnění vzdělávacích možností žáka se SVP, je možné aplikovat vyšší stupeň podpůrných opatření, který současně zahrnuje stupeň nižší (školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jsou již podrobněji rozpracovaná podpůrná opatření a uvádí se v ní, že první stupeň podpůrných opatření nemá normovanou finanční náročnost. V příloze č. 1 této vyhlášky jsou detailně propracované jednotlivé stupně podpůrných opatření, přičemž každý obsahuje v obecné části: celkovou charakteristiku, podmínky zajištění podpory, poradenskou pomoc školy a ŠPZ, formu vzdělávání a normovanou finanční náročnost, která je pro speciální učebnice, pomůcky a jiné vybavení přesně určena v konečné části dokumentu. U všech stupňů je konkretizováno přibližně deset základních oblastí podpory, a to například: metody výuky, úprava obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, personální podpora, hodnocení, intervence, poskytnuté pomůcky apod.

Velmi vhodnou pomůckou při zavádění PO může být pedagogům podrobně situovaný Katalog podpůrných opatření, sloužící především jako manuál obsahující informace např. o pojmu podpůrné opatření, o cílové skupině žáků, o činnostech ŠPZ při zavedení podpůrných opatření nebo o způsobu použití manuálu a orientace v něm. Vedle této obecné části je popsáno dalších sedm dílů zaměřených podle konkrétního typu postižení či znevýhodnění. Katalog z roku 2015 v předstihu reaguje na školský zákon č. 82/2015 Sb., a zároveň předpokládá možnost neustálého doplňování nových poznatků a informací (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.2.1. Stupně podpůrných opatření

Následující kapitola obsahuje stručnou charakteristiku jednotlivých stupňů podpůrných opatření a také určuje, pro které žáky je patřičný stupeň vhodný. *Podpůrná opatření prvního stupně* zajišťují pedagogové školy, kterou žák navštěvuje, přičemž mohou využít plán pedagogické podpory (PLPP). Učitel se snaží působit preventivně, aby nedocházelo ke zhoršení školní úspěšnosti, a to za pomoci běžně dostupných metod výuky, pomůcek a učebnic. Tento stupeň PO slouží ke kompenzaci mírných obtíží, k poznání žáka a tím i odhalení příčin jeho dílčích neúspěchů ve vzdělávání. Může se jednat o zapomínání pomůcek, problém s udržením pozornosti či okamžitou událost, která zapříčiní jeho nepříznivý fyzický nebo psychický stav. Využívá se například modifikace zasedacího pořádku, prodloužení doby na splnění úkolu nebo změny délky vyučovací hodiny a přestávek, což však nemá vliv na konečné výstupy vzdělávání. Tyto PO nemají nárok na finanční podporu státu, a tedy jsou hrazeny příslušnou školou.

Podpůrná opatření druhého stupně již vychází z doporučení školského poradenského zařízení a pedagog by měl být schopen zařazovat takové speciálně-pedagogické metody, které nebudou mít závažnější vliv na edukaci ostatních žáků ve třídě. Je vhodné zapojit žáka do společné výuky, ovšem s větším důrazem pedagoga na individuální přístup k jedinci se SVP. Žák se SVP v hlavním vzdělávacím proudu může být z odlišného kulturního prostředí, mít nedostatečnou znalost jazyka, opožděný vývoj, nepatrné poruchy zraku či sluchu, SPU a jiné mírné obtíže, které lze vyrovnat speciálními učebnicemi, kompenzačními pomůckami a speciálně pedagogickou péčí poskytovanou asi hodinu týdně. Tento stupeň současně zahrnuje PO prvního stupně a předpokládá se i minimální úprava vzdělávacích výstupů. V tom případě ale nepostačuje PLPP, nýbrž se zpracovává individuální vzdělávací plán, který je součástí i dalších stupňů PO. Stát uhradí škole, která vzdělává žáka se SVP, všechny poskytované formy podpůrných opatření, od druhého do pátého stupně. Dalším společným bodem pro druhý až pátý stupeň je podmínka, že podpůrná opatření musí doporučit školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015; vyhláška č. 27/2016 Sb.; školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Podpůrná opatření třetího stupně opět zahrnují podporu z předchozího stupně (sdílený asistent, speciální učebnice a pomůcky). Navíc zajišťují úpravu prostředí, prostředky pro komunikaci s neslyšícími a hluchoslepými, využívají forem alternativní a augmentativní komunikace (AAK). V tomto stupni také bývá redukován obsah vzdělávání a s tím i plánované školní výstupy, které vychází z žákovi SVP. Tento stupeň zahrnuje žáky se závažnou SPU, těžkým narušením komunikační schopnosti, poruchami autistického spektra, LMP, závažnějším tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, ale i žáky mimořádně nadané. Závažnost žákovi SVP vyžaduje také podporu asistenta pedagoga (maximálně pro 4 žáky) a někdy je na místě i spolupráce s dalšími odborníky. *Podpůrná opatření čtvrtého stupně* jsou obecně stanovena pro žáky s těžkou formou smyslového, intelektového či fyzického postižení, se závažnými vadami řeči, poruchami chování nebo pro žáky s PAS a žáky nadané. V tomto stupni je samozřejmě zahrnuta podpora předešlých stupňů s větším důrazem na práci s jedincem se SVP, a proto je asistent pedagoga mnohdy přítomen po celou dobu vyučování. Je kladen větší důraz na speciálně pedagogickou péči a intervenci, ale i přesto zaplňují „jen“ 3-5 hodin týdně. Dle typu postižení je poskytnut tlumočnický, přepisovatel či jiný pedagogický pracovník, a to v rozsahu od 0,25 – 1,0 úvazku. *Podpůrná opatření pátého stupně* vyžadují nejvyšší

míru úpravy obsahu a průběhu vzdělávání. Je určen žákům s nejtěžším stupněm zdravotního postižení, což je obvykle souběžné postižení s více vadami. Výuka se neobejde bez AAK a technických pomůcek. Potřeba dalšího pedagogického pracovníka je nezbytná i pro mimoškolní aktivity, nejvýše však mohou být takoví pracovníci tři. Tento stupeň povoluje snížení počtu žáků se SVP na 4-6 žáků ve třídě. V případě potřeby se využívá výuky v domácím prostředí (vyhláška č. 27/2016 Sb.; Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.2.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu a slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP je zpracován jako součást podpůrných opatření od druhého stupně, a to nejpozději do třiceti dní ode dne obdržení doporučení ze školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Přestože za samotné vykonávání a dodržování IVP zodpovídá ředitel školy, (který také povoluje žákovi být podle něj vzděláván), vypracování je obvykle v rukou třídního učitele, v kooperaci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka (Lechta, 2016).

Pokud je již ve třídě přítomný asistent pedagoga, účastní se nejen tvorby IVP pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také jeho realizace a hodnocení, a to především jestliže se žákem se SVP již dříve pracoval (Autorský kolektiv, 2012).

Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a jeho vzor lze najít ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, příloha č. 2. V úvodu obsahuje identifikační údaje o žákovi a o pedagogických pracovnících, kteří se mu věnují. Mezi další složky plánu patří: zdůvodnění individuálního vzdělávání a jeho cíle, pedagogické postupy, úprava obsahu a očekávaných výstupů, organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka, pomůcky (rehabilitační a kompenzační) a učební materiály, jiný druh podpůrných opatření (př. snížení počtu žáků ve třídě), případně další personální zajištění a jiné subjekty podílející se na vzdělávání žáka.

V neposlední řadě se uvádí: předměty, ve kterých budou poskytnuta podpůrná opatření, pedagog vyučující daný předmět, pracovník ŠPP a ŠPZ nebo jiného pracoviště a zákonný

zástupce. Vzdělávání podle IVP musí být potvrzeno písemným souhlasem plnoletého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Pozorování úspěšnosti individuálního vzdělávacího plánu je průběžné, ale vyhodnocení jeho plnění posuzuje školské poradenské zařízení, nejméně jednou ročně. Současně poskytuje poradenskou podporu škole, žákovi a zákonným zástupcům žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.3. Školní inkluze

Leonhardt (in Lechta, 2016) popisuje, že inkluzivní vzdělávání má být příležitostí pro každého a inkluzivní škola tedy přijímá problémy žáků jako výzvu a snaží se jim pomoci. Dále popisuje čtyři základní formy školní inkluze: *Individuální inkluze* označuje inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy běžné základní školy, co nejbližše jeho bydliště. Tato forma je nejčastější, a to nejen v České republice, ale celém světě. *Skupinová inkluze* spočívá v seskupování žáků s paralelním typem postižení v běžné škole. Společné vyučování s intaktními se může uskutečnit, ale také nemusí. To záleží na individuálních schopnostech jedince. Tento model se již nevyskytuje tak často, nahrazuje ho spíše individuální integrace, jelikož tyto skupiny odporují principu „školy pro všechny děti.“ *Preventivní neboli obrácená integrace* se zakládá na přijímání intaktních žáků do speciálních škol. Výhodou tohoto způsobu je vzájemné sociální působení mezi žáky se SVP a žáky intaktními a také již uzpůsobené edukačních podmínky pro žáky se SVP. Mezi *další formy školní inkluze* patří tzv. *inkluzivní školy*, které přijímají žáky s jakýmkoli typem a rozsahem postižení. V takové škole bývají jako učitelé zaměstnáni především speciální pedagogové. Ovšem ne všichni mají patřičné znalosti na to, aby mohli učit všechny žáky s různými typy SVP. Jinou formou jsou *integrační třídy*, kdy škola přijímá žáky se SVP do určitých tříd, kde je obvykle i snížený počet žáků. Kromě učitele běžné školy je během výuky přítomen i speciální pedagog. Někdy jsou tyto třídy zakládány speciální školou, ale umístěny v běžném vzdělávacím proudu, aby se žáci s postižením mohli setkávat s intaktními žáky.

Giangreco, Broer, & Edelman (in Giangreco, Doyle, 2007) rovněž popisují metodu, kdy i v zahraničí vyučuje speciální pedagog spolu s učitelem. Zároveň se snaží, aby přístup pedagogů k žákům se SVP, kladl důraz na jejich samostatnost. Takovým druhým a běžnějším modelem je, že speciální pedagog zodpovídá za vzdělávání žáků se SVP ve více třídách a současně se snaží vést několik třídních učitelů a asistentů pedagoga. Díky vzdělání a odbornosti speciálních pedagogů je tento systém ceněn, ale také

kritizován, a to nejen vzhledem k velkému zatížení speciálních pedagogů, ale i vyšší míře méně kvalifikovaných asistentů a možné marginalizace žáků se SVP.

2.3.1. Podoby inkluzivního vyučování

Často užívanou formou vyučování dle Skalkové (in Lechta, 2016) je stále tzv. frontální výuka. Mezi další typy patří: vyučování skupinové a kooperativní, individualizované a diferencované, ale také domácí studium. (Tomuto tématu je více věnována kapitola Výukové strategie).

Žovinec (in Lechta, 2016) popisuje různé kombinace výše zmíněných stylů vedení výuky mezi třídami, skupinami a jednotlivci a dělí je do sedmi skupin. V prvním případě se *žák se SVP účastní celého vyučování* za mírné úpravy vzdělávacího obsahu či jeho hodnocení a za pomoci různých (i technických) pomůcek. Akceptuje se individuální tempo jedince a pokud je třeba jiná podpora či terapie, poskytuje se obvykle mimo školu. V dalším případě se *žák účastní většiny vyučování*, obvykle však s upravenými cíli a s denní speciální intervencí mimo třídu. Samozřejmě žák může být na jisté předměty nebo pouze jejich problémové části vzděláván i mimo třídu, a to individuálně nebo skupinově. Vyučování ve třídě může vést více pedagogů nebo je zajištěna dopomoc asistent pedagoga, což je pro uskutečnění individuální výuky (mimo třídu) vítáno. Třetím stylem výuky je *částečné vzdělávání ve speciální třídě* (homogenní učební skupině), zaměřené na určitý druh SVP, a to pod vedením speciálního pedagoga. Pokud žák v některých předmětech nemá problémy, lze ho vyučovat v běžné třídě, a to ve více než 40 % předmětů. Ve čtvrté formě výuky probíhá vzdělávání žáka v běžné třídě v méně než 40 % předmětů, a je tedy *častěji vzděláván ve třídě speciální*. To ovšem může být pouze dočasné. Pátým typem je *vzdělávání ve speciální škole*, které je možné chápat jako přípravu na budoucí inkluzi, přičemž zde jde hlavně o méně omezující prostředí, které na děti a žáky působí. Zcela výjimečně se využívá šestá podoba, a to *obrácená integrace*, kdy je pouze minimální počet žáků ve třídě tvořen intaktními jedinci. Poslední možností vedení výuky je *individuální vyučování v domácím prostředí*, kdy je žák ze zdravotních důvodů omezen v docházení do školy.

Počáteční dvě formy inkluze jsou nejčastější a zároveň nejvíce upřednostňované, jelikož je během nich poskytována každodenní speciálně pedagogická intervence a jiná podpora, která žákům pomáhá nejen při vzdělávání, ale i během socializace. Proto je důležité, aby se učitelé snažili podniknout takřka vše možné, než zavedou výuku žáka se SVP mimo

třídu, čímž ho segregují ze společného vyučování, tedy třídního kolektivu. Jak již bylo řečeno, edukace žáka mimo třídu probíhá při větších obtížích zvládnutí učiva nebo s neschopností ovlivnit nevhodné činy (Lechta, 2016).

Zajímavá je myšlenka Kasínové (in Lechta, 2016), která na základě výsledků ze zahraničních výzkumů říká, že žák by se ale neměl stát trvalou součástí slabších skupin, aby nebyly potlačeny jeho silnější stránky. V praxi se učitelé na tuto diferenciaci skupin příliš nezaměřují, ale rozhodně by bylo pro žáka se SVP vhodné, kdyby se jeho kvality a zájem mohly uplatnit ve skupině s homogenní zálibou. S tím souvisí téma nadaných jedinců, kteří také spadají do skupiny žáků se SVP, i když jejich problematika není tak často diskutovaná.

Ačkoli si Jedlička (in Vališová, 2011) je vědom nelehké práce pedagoga a poradenského pracovníka, uvádí hezkou ukázkou toho, proč je důležité nenechat žákův talent zpustnout. Např. vynikající matematik s obdivuhodnou pamětí se při nedbalém či nevhodném vedení může místo bankovního manažera stát finančním podvodníkem.

2.3.2. Výukové strategie

V dnešní době se „tradiční“ formy vzdělávání obohacují o nové strategie, jako je zapojení reflexe a sebereflexe žáků. Každý vyučovací způsob zvolený pedagogem má své světlé i stinné stránky a každý autor pojímá tyto vyučovací strategie trochu jinak. Maňák a Švec (in Hájková, Strnadová, 2010) uvádí jako první strategii *frontální výuku*, která zatím na českých školách převládá a definují ji jako společnou činnost žáků a učitele, při které učitel určuje a koriguje veškeré aktivity směřující především na kognitivní funkce žáků. Pedagog při výuce nejvíce využívá výkladovou formu učiva, komunikace je tedy jednosměrná a u žáků vede k absenci samostatného myšlení.

O frontální výuce se zmiňuje také Vonková (in Vališová, 2011), která považuje za velkou výhodu působení učitele na celou skupinu najednou. Dále oceňuje případný pozitivní vliv některých žáků na učební procesy ostatních nebo navyknutí žáků soustředit se na výklad učitele, který jim umožní pochopit různé souvislosti. I přes tyto kladné stránky uvádí také negativní působení frontální výuky, a to v nízkém podílu verbální komunikace jednotlivých žáků, a tedy malém zaměření na individualitu žáka.

Další strategií je *kooperativní učení* založené nejen na spolupráci žáků mezi sebou a kooperaci třídy s učitelem při řešení různě obtížných úkolů, ale také na předpokladu, že

v budoucnu jedinec zvládne obdobný úkol sám. I zde je role učitele klíčová, a to nikoli jen pro rozdělování žáků do skupin, vysvětlení úkolu nebo celkovém zhodnocení průběhu činnosti, ale i pro jeho pečlivou přípravu při realizaci této formy výuky. Artur-Kelly (in Hájková, Strnadová, 2010) upozorňuje, že podstatou kooperativního učení je příprava žáků na společnou činnost, určení jejich rolí a sledování pokroků u jednotlivých žáků a zároveň u skupiny jako celku.

Také Kasíková (in Vališová, 2011) uvádí, že kooperativní výuka není totéž jako skupinová práce, jelikož i podle autorů D. W. Johnsona a R. T. Johnsona má několik zásadních znaků. Za prvé *pozitivní vzájemná závislost*, což znamená, že musí uspět společně jako celek, třeba za pomoci dílčích výkonů, ale jednotlivec sám úkol nezvládne. Např. spojení všech potřebných informací, přičemž každý žák má pouze jednu. Druhým komponentem je *interakce tváří v tvář*, kdy jsou žádoucí skupiny okolo dvou až šesti žáků kvůli četnějším projevům sociálních a kognitivních dovedností, př. umění prosadit se, podřídit se, diskutovat, pomáhat či asistovat. Třetím bodem je *osobní odpovědnost*, kdy výkon jednotlivce je využitý pro celou skupinu, tzn., že pokud pedagog požaduje interpretaci výsledků skupinové práce od jedné osoby, měl by daný jedinec dokázat, že se díky kooperaci něco naučil. Dalším znakem je užití *interpersonálních a skupinových dovedností*, čím je myšlena vzájemná akceptace, podpora a důvěra, jasná komunikace a schopnost řešit neshody. Pátou a poslední částí je *reflexe skupinové činnosti*, ve které se hodnotí efektivita kooperativní práce. Jde o vymezení toho, co může každý člen v budoucnu změnit či udělat lépe. V praxi je ve škole více využíváno frontální vyučování než interakce dítě – dítě, u které pedagogové předpokládají její využití mimo školu. Osobnost dítěte a jeho osvojování hodnot, vědomostí a dovedností se uskutečňuje rychleji a jednodušeji při interakci s jiným dítětem než s dospělou osobou.

Systém vrstevnické podpory spočívá v utvoření dvojic žáků, kdy jeden má pozici tutora a druhému z nich je látka vysvětlována. K rozvoji by mělo docházet u obou žáků, proto je vhodné, aby si pozice navzájem vyměnili. Dvojice lze vytvářet v různých variantách, a to například i starší s mladším žákem nebo intaktní žák se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Při této výukové strategii je důležité kontrolovat dostatečnou podporu ze strany tutora, předávané informace a také dodržení zadání, což je celkově časově náročné (Hájková, Strnadová, 2010).

Lenz (in Hájková, Strnadová, 2010) popisuje hodnotu *kognitivní a metakognitivní strategie*, které se zakládají na dovednosti žákového vědomého učení. Tyto poznávací dovednosti se mohou dále použít v životě, a proto je vhodné, když žákům pedagog dá ukázkou, například ve formě „myšlení nahlas.“ Reid (in Hájková, Strnadová, 2010) řadí mezi způsoby rozvíjení metakognitivních dovedností aplikování interakce, vedení žáka ke kontrole, hodnocení své práce a možnost plánování, jak se zhostit určitého úkolu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (především se sníženými intelektovými schopnostmi) mají při osvojování znalostí a dovedností větší podporu od učitele, a tudíž se snižuje jejich odpovědnost za vlastní vědomé učení, což je ale v rámci inkluze pozitivní.

Poslední uvedenou strategií je *výcvik sociálních dovedností*, který je pedagogy považován jako základní podmínka úspěšného začlenění do společnosti, v tomto případě do školního (třídního) kolektivu. Mezi sociální dovednosti se řadí motivace ke komunikaci a vzájemnému sociálnímu styku, povědomí o normách a možnostech interakce, schopnost přizpůsobit své chování měnícím se situacím či souvislostem a s tím související znalost o vhodnosti použití těchto sociálních dovedností. To vše souvisí s lidskou potřebou být akceptován, sprátně se a patřit do nějaké sociální skupiny. Tato potřeba a schopnost „být společenský“ často chybí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především těm s poruchou autistického spektra. Z toho důvodu mohou být svým okolím odmítáni. Ve škole lze sociální kompetence rozvíjet pomocí napodobování, brainstormingu, práce ve dvojicích či skupinách, diskusemi o důsledcích různého chování, učení se sebeovládání, hraní her pro rozvoj sociálních dovedností nebo různé podněty (i neverbální impulzy) ze strany učitele, které žáka podpoří (Hájková, Strnadová, 2010).

2.4. Podpora žákům se SVP

Pipeková (2010) uvádí, že 5-10 % žáků z daného populačního ročníku na základní škole potřebuje speciálně pedagogickou podporu. Pro malou část zmíněných jedinců jsou o něco vhodnější různé programy poskytované speciálními školami a zařízeními. Způsob a metody speciálně pedagogické podpory závisí na druhu postižení či znevýhodnění a z něj odvíjející se vzdělávací potřeby. Člověk, který poskytuje podporu si vždy musí uvědomit jedinečnost osoby, které pomoc poskytuje. Nejedná se pouze o zmíněný druh postižení, ale i o věk dítěte, jeho sociální roli, materiální zajištění či rodinné zázemí. Péče a podpora musí být vždy přiměřená a poskytnuta co nejdříve od stanovení diagnózy. Nabízené speciální pomůcky jsou mnohdy nezbytnou součástí života osoby se zdravotním postižením, ale bohužel ty finančně náročnější nejsou tak lehce dostupné. V neposlední řadě je nutností i kooperace mezi všemi účastníky v tomto procesu.

Lechta (2016) se zmiňuje, že ne vždy je tým odborníků, který je tvořený speciálním pedagogem, logopedem, léčebným pedagogem či psychologem, schopen poradit, jak co nejefektivněji a nejsnadněji zprostředkovat zpracování obtížnějšího obsahu vzdělávání během některých specializovaných předmětů. Velkou posilou v tomto edukačním procesu může být žákům i asistent pedagoga, jehož empatický přístup, zkušenosti a odborná kvalifikace by měly žákovi poskytnout značnou oporou a při výuce ho lépe nasměrovat ke splnění stanovených cílů.

2.4.1. Nejčastější SVP

V případě inkluzivního vzdělávání nastanou situace, kdy učitel musí konkrétně vymezit plán a obsah vzdělávání pro jedince se SVP. Důležité je, aby se pedagog a další odborníci, včetně asistenta pedagoga snažili najít takovou metodu vyučování, která navzájem obohatí celý průběh edukace. Žáci mohou mít omezené výkony v některých elementárních školních dovednostech, což je způsobeno právě nějakou poruchou či postižením. O to náročnější je tento nevhodnější vyučovací proces vymyslet a zrealizovat. Ale nezávisí jen na konkrétní speciální vzdělávací potřebě žáka, nýbrž také na přístupu učitelů a rodičů, prostředí školy a třídy a dostupnosti dalších poradenských služeb. Žákův snížený výkon v jistých oblastech se často označuje jako „deficit dílčích funkcí“ a právě Žovinec (in Lechta, 2016, str. 138) popsal tyto nejběžnější problémové oblasti žáků, které jsou v souhrnných bodech spolu s jejich projevy popsány níže:

- poruchy pozornosti – někdy přítomná hyperaktivita, nesoustředěnost během výuky, krátkodobá pozornost na práci,
- oslabené motorické schopnosti – problémy s koordinací pohybů a s hrubou i jemnou motorikou (v různé míře),
- narušení percepce – potíže ve zrakovém či sluchovém vnímání, tedy i zpracování podnětů, někdy problémy intermodálního charakteru,
- oslabené kognitivní strategie učení – pasivní styl učení, neschopnost naplánovat postup při plnění úkolu,
- narušená komunikační schopnost – slabá slovní zásoba, narušený jazykový cit v mluvené či psané komunikaci, špatné porozumění řeči,
- potíže ve čtení – problém v různých oblastech souvisejících s gramotností a čtením (narušení techniky čtení, porozumění obsahu čteného textu, plynulosti),
- potíže při psaní – narušení grafické podoby písma a číslic, ortografické problémy při psaní diktátu,
- problémy v matematice – nepochopení matematických pojmů a zadání, omezení logického uvažování,
- narušené sociální dovednosti – potíže s navazováním kontaktů a vztahů, problémy s chováním v určitých sociálních situacích a v komunikaci.

2.4.2. Žáci se zdravotním postižením

V následujícím textu, který vychází převážně z Pipekové (2010), je u každého druhu postižení velmi stručně uvedena typická forma nabízené podpory, zaměřena především na pozitivní (psychický) vývoj jedince, který se snaží zprostředkovat co možná nejvyšší život. To žákovi nabízí nejen učitel, ale také asistent pedagoga.

U žáků s těžkým poškozením zraku je důležitý nácvik samostatného pohybu a prostorové orientace, aby se sžili nejen s prostředím třídy a školy, ale i veřejné hromadné dopravy. Pro osoby se zrakovým postižením je klíčové osvojení psané řeči, čehož lze dosáhnout díky speciální podpoře, která jedinci umožní naučit se Braillové písmo nebo psát na počítači s braillovým řádkem. Podstatnou roli má také sociální učení. Důležité jsou zkušenosti z běžného života a akceptování reakce okolí na setkání s osobou se zrakovým postižením. Žáci se sluchovým postižením vyžadují podporu při řečové komunikaci, která souvisí s navazováním sociálních vztahů. Kontakt se slyšícími je pro ně stejně

důležitý jako s osobami se sluchovým postižením. Pokud není v možnostech jedince zvládnout mluvenou řeč, je tu znaková řeč a jiné formy, které komunikaci umožní. Žáci hluchoslepi potřebují individuální podporu zaměřenou na jejich celkový vývoj a dorozumívací schopnosti. Při komunikaci se používají taktilní komunikační znaky, jako je prstová nebo ruční abeceda. Velkou míru podpory při dorozumívání v běžných denních situacích, ale i při výuce, potřebují hlavně děti a žáci s narušenou komunikační schopností. Pro žáky s poruchami chování je velmi významné rozšíření povědomí o sociálním a emocionálním chování, které má spojitost s řešením konfliktů, utvářením vztahů nebo udržení motivace k učení. Budování vztahů s vrstevníky a učiteli je hodnotné rovněž u žáků s poruchou autistického spektra. U těchto dětí je podpora zaměřena na odbourávání strachu z nových sociálních situací a zároveň na rozšíření komunikativního chování (Pipeková, 2010; Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se musí zajistit bezpečné a přátelské prostředí, které jim postupně usnadní chápání v oblastech všedních záležitostí života. Tito jedinci ale potřebují téměř stálou pomoc při sebeobsluze a jiných denních úkonech. Obdobně jsou na tom děti a žáci s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami, kteří ke svému vývoji komunikativních dovedností vyžadují neměnné a přátelské vztahy. Jejich spokojenost a emoční naladění je vyjadřováno především tělesně. Zde je podpora a učení tvořeno formou polohování, přemísťování a jiné fyzické dopomoci, což zapříčiňuje žákům jistou úlevu, která je dále motivuje a umožní jim jejich další vývoj. U žáků s tělesným postižením je nepostradatelné „ulehčení pohybu na neurofyziologické bázi“ (Pipeková, 2010, str. 12), především pokud nezvládá sebeobsluhu, manipulaci s předměty, psaní apod. Je třeba využívat pomůcky usnadňující mobilitu a komunikaci, protože stejně jako ve všech předchozích oblastech, respektive typech postižení, jsou komunikace a sociální vztahy nejdůležitější pro náležitý rozvoj jedince (Pipeková, 2010; Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3. ASISTENT PEDAGOGA – PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Jak již bylo výše zmíněno, asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Dle § 2, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, je pedagogickým pracovníkem nejen AP, ale také učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času a pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trenér, metodik prevence a vedoucí pedagogický pracovník. Tito pedagogičtí pracovníci podle § 3 zákona o pedagogických pracovních musí splňovat plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci, být bezúhonní, zdravotně způsobilí a prokázat znalost českého jazyka.

AP se jakožto pedagogický pracovník a zaměstnanec školy spolupodílí na tvorbě třídního klimatu, přichází do kontaktu s pedagogy, žáky se SVP a jejich rodiči a také speciálními poradenskými pracovníky. Konkrétní náplní jeho práce se věnuje jedna z dalších podkapitol (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015).

3.1. Rozvoj pedagogických pracovníků

Vítečková (in Vališová, 2011) definuje tři základní části důležité k rozvoji pedagoga, a to osobnost učitele, profesní zásady a profesní rozvoj znalostí a dovedností. Mezi osobnostní předpoklady se řadí empatie, emoční rovnováha, pozitivita, konstruktivní řešení konfliktů a seberozvoj související s pravidelnou psychohygienou.

S těmito předpoklady se ztotožňuje i Teplá (2015), která zmiňuje, že při vyznamenávání nejlepších pedagogů, ke Dni učitelů se nejvíce cenní jejich cit pro spravedlnost, kladný vztah k žákům a pochopení pro ně, přičemž srovnatelná kritéria je možné uplatnit i u asistentů pedagoga.

Druhou částí, kterou popisuje Vítečková (in Vališová, 2011) jsou profesní zásady. S nimi úzce souvisí dodržování etických principů, jako je mlčenlivost o osobních informacích žáka a jeho rodiny, dále uvědomění si vlastních kompetencí a případná pomoc od jiných odborníků, potlačení předsudků a mýtů při edukaci žáků z odlišných sociokulturních prostředí, supervize a coaching, při kterém se pedagog s pomocí kolegů snaží získat lepší náhled na vlastní působení, a profesní zaměření, s čímž je provázané i hodnocení sebe sama. Třetím zmíněným pilířem je profesní zdokonalování v oblasti znalostí i dovedností, kam spadá pravidelné sebevzdělávání, podpora a motivace žáka i rodičů, umění vést

konstruktivní rozhovor, náležité řešení problémů, neustálé pozorování případných změn v projevech žáků, sledování a hodnocení výkonů jednotlivých žáků, monitorování sociálních vztahů ve třídě, analyzování výsledků výuky a dílčích pokroků žáka zjišťovaných pomocí didaktických testů.

Toto profesní zdokonalování či další vzdělávání platí nejen pro pedagogy, ale samozřejmě i pro AP. Jelikož asistenti pedagoga často nastupují na svou pozici s nulovými zkušenostmi, je pro ně především v prvním roce v zaměstnání významné další vzdělávání, přičemž se jedná o akreditované semináře či kurzy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, o shromáždění asistentů zprostředkované např. ŠPZ, o kvalifikační kurzy v rámci vysoké školy nebo i samostudium s podporou poradenského pracovníka (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je ukotveno v § 24, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

3.1.1. Osobnostní předpoklady pedagoga

Valenta (in Vališová, 2011) se v podstatě s výše uvedeným rozdělením Vítěčkové (in Vališová, 2011) shoduje a uvádí, že pedagog, který chce být komplexně způsobilý, by se měl dále osobnostně vzdělávat, mít skutečně odborné znalosti o osobním, sociálním a etickém rozvoji a umět tato témata poznat a užít v praxi. Co se týče osobnostních předpokladů, měl by být schopen změny (v sobě i v práci), být tolerantní, tvořivý, prosociální, pozitivní, zodpovědný, být v kondici psychické i fyzické a konečně by si měl být vědom své „poskytované služby“ vůči dětem i rodičům.

3.1.2. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Kulštrunková (in Morávková Vejrochová, 2015) říká, že ačkoli velmi záleží na individualitě každého jedince, celkové osobnostní rysy, charakter či postoje této osoby by měly mít takové složení, aby se člověk v této profesi dokázal uplatnit. Pro způsobilost k tomuto povolání je podstatná také občanská bezúhonnost, pozitivní a aktivní přístup k práci, k životu i k lidem a snaha pomáhat. Všechny osobnostní struktury člověka, tedy i asistenta, jsou ovlivňovány jeho genetickou výbavou a mnoha dalšími (sociálními) podněty, se kterými se lze setkat v průběhu života. U asistenta pedagoga se zvláště hledí na projevování v oblasti *psychických vlastností* (myšlení, prožívání, chování), *charakteru* (reakce na situaci), *temperamentu* (dynamika osobnosti), *schopností* (pro výkon profese),

tvůrivosti (hledání nového), *motivace* (zájem, hodnoty a cíle v této profesi), *emocionality* (pomáhá s orientací v sociálních vztazích), *vůle* (splnění daných cílů) a *inteligence* (učit se ze zkušenosti, zvládat problémy). V osobnostní charakteristice AP jsou určité „specifické oblasti“, dle kterých by měl asistent pedagoga:

- mít přirozené a nenásilné chování – navodit přátelskou atmosféru a pocit bezpečí, ovládat asertivní chování a vhodnou komunikaci,
- být zaujatý pro svou práci – aktivně se zapojit k vytváření vhodného prostředí, podporovat soběstačnost žáka, mít individuální přístup
- spolupracovat pod vedením učitele, týmová práce – mít respekt, schopnost převzít vedení, být otevřený novým způsobům
- být samostatný, mít tvůrčí přístup i odbornost – sebevzdělávat se a mít přehled o vhodné intervenci při dané problematice
- být organizačně schopný – zvládat náročné situace, rychle se rozhodnout.

Kulštrunková (in Morávková Vejrochová, 2015) uvádí, že více informací k osobnostním předpokladům je již v konkrétních klíčových kompetencích pro AP. (Pro doplnění – tyto klíčové kompetence vychází z RVP ZV, dělí se do tří úrovní podle míry zodpovědnosti AP v edukačním procesu a jeho kvalifikace. Mají sloužit jako návod pro ředitele školy při tvorbě pracovní náplně AP. Jejich podrobnější rozbor by byl pro účely této práce bezpředmětný.)

Groom a Rose (2005) se v zahraničí věnovali výzkumu, podle kterého si školy vybírají asistenty pedagoga na základě následujících osobnostních předpokladů, seřazených dle důležitosti: „*schopnost týmové práce, ochota se učit, adaptabilita, trpělivost a smysl pro spravedlnost, vychovatelské dovednosti, schopnost naslouchání, schopnost pracovat pod tlakem, schopnost samostatné práce, porozumění pro potřeby žáka*“ (in Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014, str. 16).

Zajímavý je popis Teplé (2015), která uvádí, že vzhledem k primární práci asistenta se žáky se SVP, kteří někdy mohou mít více rozvinuté smysly, se kromě positivity, komunikativnosti, empatie, inteligence, tolerance, trpělivosti, schopnosti spolupracovat či umění řešit problémy, očekává také jistá míra péče o svůj zevnějšek, jelikož někteří žáci jsou v této oblasti více senzitivní. Ačkoli se zdá, že by AP měl být bezchybný, nejdůležitějším požadavkem je jeho kladný vztah k dětem (Teplá, 2015).

3.1.3. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Oproti vzdělání učitele, který má povinnost mít absolvované magisterské studium, jsou nároky na odbornou kvalifikaci profese asistenta pedagoga podstatně méně náročné. Podrobně stanovené požadavky pro získání kvalifikace učitele 1. a 2. stupně ZŠ jsou vymezeny v § 7 a v § 8 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů.

Valenta (2010) popisuje toto shovívavé stanovení podmínek kvalifikace pro AP, přičemž vychází ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních a uvádí, že nejnižším možným vzděláním AP je základní vzdělání doplněné absolvovaným vzdělávacím programem pro asistenty pedagoga. Dle § 22 tohoto zákona je určen nejnižší počet hodin pro uznání kvalifikace na 80 hodin, ovšem v témže zákoně v § 20, doplněném vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, je pro získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga stanoveno minimálně 120 hodin. Kromě těchto zmíněných kvalifikačních podmínek, dále stačí k vykonání této pozice absolvované střední, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením. V případě, že vzdělávací program není z pedagogické oblasti, lze vzdělání doplnit studiem pedagogiky, a to buď celoživotním vzděláváním zaměřeným na pedagogiku nebo studiem pro asistenty pedagoga. Podrobněji je získání odborné kvalifikace uvedeno v zákoně o pedagogických pracovních, § 20 Asistent pedagoga.

Současně je důležité doplnit „rozdělení úrovně odbornosti,“ ze kterého plyne, že aby AP mohl podporovat žáka se SVP při vyučování a vykonávat přímou pedagogickou činnost, musí mít absolvované nejméně střední vzdělání s maturitní zkouškou spolu s odpovídajícím pedagogickým zaměřením (viz. výše). Pokud toto nesplňuje, má pouze střední vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání doplněné o kurz AP, je kvalifikován pouze pro plnění pomocných výchovných prací a činností, což je tzv. nižší úroveň činnosti (Kvalifikační předpoklady, 2013 [online])

Giangreco a Doyle (in Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014) zpracovali studii založenou na výzkumných šetřeních a odborných člancích z pěti různých států. Téměř všechny se shodují, že asistenti obvykle nastupují na svou pozici bez předchozí zkušenosti ve vzdělávacím procesu. Současně z výzkumů plyne, že vzdělání asistentů je velmi rozdílné, přičemž většina z nich nemá vysokoškolské vzdělání a během jejich práce v pozici AP jim chybí další instrukce či školení.

3.2. Metodické vedení asistenta

Asistentovi pedagoga by měla být poskytnuta podpora a metodické vedení od spolupracujícího učitele, od pracovníka školského poradenského zařízení nebo školního poradenského pracoviště (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014).

Gardošová (in Morávková Vejrochová, 2015) rozšiřuje tuto myšlenku a zdůrazňuje hlavně vedení asistenta třídním učitelem nebo učitelem odborných předmětů, kteří v první řadě zodpovídají za průběh vzdělávání a jeho naplněné záměry. Samozřejmě také zmiňuje poskytovanou podporu od vedení školy a od pracovníků ze ŠPZ a ŠPP. Ta probíhá obvykle dvakrát ročně nejen s AP, ale i s učitelem a zákonným zástupcem. Asistentovi může být na jeho žádost poskytnuta i jiná než výše uvedená podpora, a to od spolehlivého odborníka, tzv. mentora, konzultanta či supervizora, jehož služby jsou ale placené.

Smyslem metodického vedení je především to, aby AP úspěšně zvládl všechny své povinnosti, a to hlavně ve vztahu k žákovi se SVP, jeho zákonným zástupcům a ostatním spolupracovníkům (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Metodické vedení od třídního učitele je zaměřeno především na stanovení konkrétních činností, které bude AP vykonávat. Dále pedagog seznamuje asistenta s podstatnými oblastmi edukačního procesu, jako je organizace vzdělávání, schopnost orientace v RVP, ŠVP a v obsahu vzdělávání, a také s tvorbou, dodržením a hodnocením IVP. Pokud je třeba, pedagog ve spolupráci se ŠPZ pomáhá nasměrovat asistenta, jeho přístup ke speciálním vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků a k jejich individuálním možnostem a schopnostem. Ke vhodnému stanovení podpory pro žáka se SVP využívají adekvátních pomůcek a materiálů, speciálních přístupů a metod práce. V neposlední řadě dohlíží na adekvátní spolupráci a komunikaci s rodinou žáka a na hodnocení žáka (Dráčková, 2016; Morávková Vejrochová, 2015).

3.3. Spolupráce asistenta a učitele

Přátelskou a kolegiální spoluprací mezi AP a učitelem lze postavit na třech klíčových pilířích. Prvním je přístup učitele, který asistenta ve třídě přijímá a vítá. Důležité je také jejich společné nahlížení na inkluzivní vzdělávání jako na vhodnou cestu pro vzdělávání žáků se SVP. Další podmínkou je povědomí obou pedagogických pracovníků o jejich rolích a úlohách, které jim během vzdělávacího procesu náleží, přičemž AP respektuje pokyny učitele a učitel nepřesouvá svou zodpovědnost na asistenta. Třetím bodem je v rozvrhu vymezený čas pro jejich společné přípravy a konzultace, který je ovšem individuální a variabilní dle aktuálních potřeb (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014).

Během vzdělávacího procesu se asistent pedagoga stává spolupracovníkem učitele, a proto by měl AP respektovat názory, metody a rozhodnutí, která pedagog učiní. Je ovšem důležité podotknout, že asistentova pozice není podřadná, i on může svými postřehy přispět do výuky, jelikož dění ve třídě vnímá z jiného pohledu než učitel, a tak by jeho názory měly být minimálně prodiskutovány. Asistent by neměl být využíván k činnostem, které jsou určené pro pedagoga, avšak v běžné praxi se tomu mnohdy nelze vyhnout. Spolupráce, efektivní komunikace a vzájemný vztah mezi AP a pedagogem je při edukaci žáka se SVP důležitým elementem ovlivňujícím úspěšnost celého procesu. Tudíž by spolu měli konzultovat např. změny v rozvrhu, plánovanou absenci, své vnímání ohledně atmosféry ve třídě nebo emoční stav a chování žáka se SVP (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015).

Pro dosažení efektivní spolupráce asistenta pedagoga a učitele, lze využít hospitace u ostatních zkušených pedagogů a kolegů, různých kurzů týkajících se této kooperace a v neposlední řadě i samostatného studia odborné literatury (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014).

Webster a kol. (in Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014) popisují nedostatky při počáteční spolupráci AP s pedagogem. Je to z důvodu, že učitelé obvykle neví, jak s AP spolupracovat, protože neabsolvovali žádné školení zaměřené na toto téma. Minimum pedagogů, kteří nějakou průpravou prošli, ji označili jako neúčinnou.

3.3.1. Náplň práce třídního učitele

Z výše popsaných kapitol vyplývá, že pokud je ve třídě přítomný AP, do náplně práce třídního učitele spadá i metodické vedení přiděleného asistenta pedagoga, pro kterého sestavuje konkrétní plán činností v jednotlivých předmětech. Pedagog koordinuje vzdělávací proces ve třídě, a tedy právě on přebírá plnou odpovědnost za žáky době výuky. AP i pedagog by měli spolupracovat s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a školským poradenským zařízením (SPC nebo PPP) (Morávková Vejrochová, 2015; Dráčková, 2016).

Co se týče povinností přímo třídního učitele, v žádné zákonné normě nejsou jasné stanovené, a tak některé závazky spolu s náplní práce učitelů určuje ředitel školy. Pedagog, který vede třídu, je za svou práci finančně odměněn určitým příplatkem. Mezi úkoly třídního učitele patří např. kontrola docházky žáků, vedení třídní knihy a udělování pochval či napomenutí (Vališová, 2011).

Mezi další úkoly třídního učitele patří povinnost seznámit žáky se školním řádem, pravidly chování ve škole a mimo ni. Musí také zasáhnout při podezření na žákovo zneužívání návykových látek. Na základě pozorování a komunikace se žákem může být právě učitel nebo i asistent pedagoga jedním z prvních, kteří zaregistrují případné problémy, které se projevují změnou chování žáka (Vališová, 2011; Dráčková, 2016).

3.3.2. Náplň práce asistenta pedagoga

Čalová (in Autorský kolektiv, 2012) rozděluje hlavní činnosti AP ve škole do čtyř oblastí, a to ve vztahu k pedagogům, k žákovi se SVP, k rodičům/zákonným zástupcům a jeho činnosti nad rámec pracovní náplně. Morávková Vejrochová (2015) má obdobné dělení, ovšem navíc přidává vztah k ostatním dětem ve třídě.

Stěžejní činnost a náplň práce asistenta pedagoga v první řadě určuje § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta stanovuje, že AP je nápomocný pedagogickým pracovníkům při edukaci žáka se SVP, podporuje žákovu samostatnost a zapojení do veškerých činností realizovaných v rámci vzdělávání ve škole a mimo ni. AP pracuje dle potřeby s jedním žákem se SVP nebo i s ostatními žáky ve třídě, oddělení či studijní skupině, a to na základě instrukcí vyučujícího pedagoga. Zmíněný § 5, konkrétně odstavec 3 téže vyhlášky určuje hlavní činnosti AP, kterými jsou dle již zmíněného pomoc při úpravě

školního prostředí, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků, pomoc při výuce, při přípravě na výuku, při sebeobsluze a přemísťování či s dalšími činnostmi uvedenými v Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Konkrétní náplň práce pro AP sestavuje ředitel školy, který vychází nejen z doporučení ŠPZ a legislativy, ale především z potřeb žáka a plánované vnitřní organizace chodu školy. V závislosti na kvalifikaci a předpokládané náplni práce je AP zařazen do některé z platových tříd v rozsahu od 4.-9. platové třídy. Následně se jeho působení rozdělí na přímou a nepřímou činnost, přičemž počet hodin přímé pedagogické činnosti je dán ředitelem školy v rozmezí 20–40 hodin týdně. Za přímou pracovní činnost se pokládá bezprostřední práce se žákem během výuky a za nepřímou příprava na vyučování, vedení dokumentace, dozory o přestávkách a účast na různých školních aktivitách (Čalová in Autorský kolektiv, 2012; Morávková Vejrochová, 2015).

AP je nezbytnou součástí podpůrného týmu, i proto by měl spolupracovat s vedením školy, se třídním učitelem, učiteli odborných předmětů, se zákonnými zástupci žáka a s celým týmem odborníků (výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem a speciálním pedagogem) včetně pracovníků OSPOD. Je vhodné, pokud si AP vede vlastní záznamy o své pedagogické práci, případně o práci se žákem se SVP a jeho potřebách či progresech. Dále by se měl asistent pedagoga účastnit pedagogických a metodických schůzek, které se týkají žáků, jimž poskytuje podporu (Autorský kolektiv, 2012; Morávková Vejrochová, 2015).

4. PŘEDVÝZKUM

Před vlastním zaznamenáváním rozhovorů na vybrané základní škole byl proveden tzv. předvýzkum, který je podle Vojtíška (2012) nezbytný pro správné stanovení výzkumného záměru. Smyslem předvýzkumu je odhalit eventuelní nedostatky připravovaného bádání a zamezit komplikacím během jeho realizace. Problémem by mohla být např. nedostupnost respondentů či nesrozumitelná formulace otázek.

Toto prvotní „seznámení s terénem“ se uskutečnilo se třemi zkušenými respondenty běžné základní školy začátkem září 2018. Ti v krátkém rozhovoru odpovídali na několik vybraných otázek a zároveň vyjádřili své názory k danému problému. Původním záměrem bylo vyhledat třídní učitele, kteří dlouhodobě vyučovali žáka se SVP bez pomoci asistenta. Asistent byl tedy přidělen až déle a pedagog musel delší dobu zvládnout výuku sám. Cílem tedy bylo porovnat, jaký rozdíl pedagogové vnímají při zapojení asistenta pedagoga do vzdělávacího procesu (u konkrétního žáka).

Během rozhovorů bylo zjištěno, že pedagogové právě takovou zkušenost nemají. První respondent vyučoval žáka se SVP druhým rokem, přičemž AP byl ve třídě stejnou dobu. Žák totiž přestoupil z jiné školy v průběhu 4. ročníku a AP přišel rovnou s ním, tudíž pedagog neměl srovnání, jaká byla práce žáka bez pomoci AP. Další dotazovaný měl krátkou praxi na základní škole, a když byl před dvěma lety dosazen do pozice třídního učitele, měl ihned k dispozici i asistenta pedagoga. Tudíž i zde chybí předchozí zkušenost výuky žáka se SVP bez dopomoci asistenta pedagoga. V případě třetího respondenta, který učil osmou třídu, se jednalo o první, v té době pouze dvoutýdenní, zkušenost spolupráce s asistentem pedagoga. Ačkoli měl tento respondent ve třídě již třetím rokem asi 4 žáky s potřebou podpůrných opatření, nevěděl, k jakému žákovi je momentálně AP přidělen. Jeho reakce pocházela z přesvědčení, že žáci výuku v předchozích letech zvládali bez větších obtíží, vnímal je pouze jako „pomalejší“. Odpovědi takového pedagoga by v práci nebyly relevantní, jelikož jeho zkušenost spolupráce s AP je krátkodobá a jeho pohled vůči pozici asistenta pedagoga by byl zřejmě zkreslený.

Výpovědi respondentů nebyly nijak zaznamenány a nejsou zahrnuty do výsledků. Posloužily pouze k úpravě záměru diplomové práce, tedy stanovení výzkumného problému a k vytvoření konečných otázek do interview.

5. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1. Metodologie

V empirické části byla zvolena kvalitativní metoda sběru dat, a proto byly k tomuto aplikovanému výzkumu použity rozhovory a pozorování. V průběhu měsíců října a listopadu se v každé vybrané třídě jedné základní školy provedla přibližně čtyřhodinová pozorování zaznamenaná pomocí stručných poznámek. Průběžně s pozorováním proběhly také rozhovory s jednotlivými pedagogy, ale ve všech případech bylo nejprve pozorování a teprve potom interview. Čas strávený v jednotlivých třídách se lišil, avšak nejméně to byly vždy tři vyučovací hodiny. V případě potřeby nebo při vedení jiným než třídním pedagogem, se jednalo o více hodin.

Dle Skutilova (2011) rozdělení je pozorování v tomto výzkumu klasifikováno jako přímé, zúčastněné, krátkodobé, strukturované a zjevné, jelikož všichni účastníci vyučovacího procesu věděli, že důvodem návštěvy výzkumníka v hodinách bylo pozorování činnosti asistenta pedagoga a třídního učitele.

Polostrukturované individuální rozhovory se uskutečnily s deseti třídními učiteli běžné základní školy, kteří vyučují žáka se SVP a mají ve třídě k dispozici asistenta pedagoga. Vzhledem k neustálému dopolednímu shonu byla interview provedena vždy po vyučování v některé z volných tříd. Se svolením respondentů byla interview nahrána a následně přepsána metodou tzv. selektivního protokolu, kdy transkripce není doslovná, nýbrž se přepisují jen informace vztahující se k tématu. Z důvodu zachování anonymity byli respondenti označeni zkratkou TU a číslem. Ukázky rozhovoru jsou uvedeny v příloze (Hendl in Skutil, 2011).

5.2. Cíl výzkumu

Díky provedenému předvýzkumu se cíl výzkumu neboli výzkumný problém definoval takto: Jak pedagog vnímá pozici asistenta pedagoga při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Na bázi tohoto problému byly stanoveny níže uvedené výzkumné otázky, které jsou díky analýze rozhovorů a doplňkového pozorování zodpovězeny v samotném závěru práce.

1. Je pro učitele AP ve třídě vždy přínosem?
2. Je dle učitelů AP připraven poskytnout pomoc všem žákům s jakoukoli SVP?
3. Splňuje současný AP kritéria stanovená pro osobnost pedagogického pracovníka?
4. Jaký rozdíl pociťují pedagogové při edukaci žáka se SVP bez přítomnosti AP?

5.3. Analýza a interpretace rozhovorů

Počáteční otázky v interview byly orientovány na učitelovu délku praxe, vzdělání, současný průběh edukace žáka se SVP a také prvotní a současnou zkušenost kooperace s asistentem pedagoga. Pro přehlednost byly tyto údaje uspořádány do dvou tabulek, přičemž druhá je doplněna komentářem. Zbylé informace byly prostřednictvím techniky otevřeného kódování (konkrétně metodou tužka a papír), považovaného za jednoduchou, a přitom univerzální metodu, dále analyzovány. V textu se nejprve určily jednotky, označily se kódem a následně dle jejich podobnosti byly sdruženy do jednotlivých kategorií, díky čemuž se objevily i zcela nečekané kategorie. V dalším kroku byla využita nadstavba otevřeného kódování, tzv. technika „vyložení karet,“ což zjednodušeně znamená převyprávění obsahu vzniklých kategorií. Výhodou je, že se nemusí zařazovat všechny vytvořené kódy a kategorie, nýbrž jen ty, které se vztahují k danému tématu (Švaříček, Šedřová, 2014).

5.3.1. Informace o respondentech

Tabulka č. 1 - Informace o respondentech

Respondent	Ročník	Vzdělání	První zkušenost spolupráce s AP	Praxe ve školství celkem
TU 1	2. ročník	Učitelství 1. stupně	Před 4lety	17 let
TU 2	2. ročník	Speciální pedagogika s učitelstvím	Před 6lety	8 let
TU 3	3. ročník	Učitelství 1. stupně	Před 3lety	7 let
TU 4	4. ročník	Učitelství 1. stupně	Letošní rok	43 let
TU 5	5. ročník	Učitelství 1. stupně	Před rokem	30 let
TU 6	4. ročník	Speciální pedagogika	Před rokem	26 let
TU 7	7. ročník	Doplňující pedagogické minimum na UK	Před rokem	5 let
TU 8	7. ročník	Učitelství matematiky a zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ	Před rokem	8 let
TU 9	8. ročník	Střední pedagogická škola Beroun	Asi před 20lety	35 let
TU 10	9. ročník	Učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ	Před 4lety	15 let

Tabulka č. 2 - Současní žáci se SVP a doba poskytnutí AP

Respondent	SVP současného žáka	Přidělení asistenta pedagoga
TU 1	LMP	AP přišel s žákem do 1. třídy
TU 2	LMP	AP přidělen v 1.pol. 1. třídy
TU 3	1. žák – DMO 2. žák – LMP	AP přišel s žákem do 1. třídy
TU 4	PAS	TU – neví, od kdy je přítomný AP
TU 5	ADHD + nepotvrzená PAS	AP od 4. třídy
TU 6	ADD	AP od 1. třídy
TU 7	LMP + zhoršená percepce	AP od 6. třídy
TU 8	Aspergerův syndrom + SPU	TU – neví od kdy je přítomný AP
TU 9	PAS	TU – neví od kdy je přítomný AP
TU 10	Svalová dystrofie	TU – neví od kdy je přítomný AP

V současné době mají TU 1, TU 2, TU 3 a TU 7 ve třídě žáka s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Vzhledem k početnějšímu rozsahu odpovědí má toto téma svou vlastní kategorii, která je rozebrána níže.

TU 4, TU 8 a TU 9 vyučují žáky s poruchou autistického spektra, přičemž TU 9 s nadšením popisoval postupné zlepšení u žáka se SVP: „...*chlapec měl asistenta, teď nevím přesně od kdy, ale tím, že se zlepšoval, tak maminka sama chtěla, abychom to zkusili bez něj. Takže loni, asi půl roku pracoval bez asistenta a dá se to jako, ale už ho máme zase zpět. Jak chlapec nastoupil do vyššího ročníku, tak se nechtělo nikomu riskovat, že by byl nějak moc pozadu. Ale opravdu tenhle chlapec se vyvíjí oproti tomu, co jsem měla před dvaceti lety. Stejně jako je každý člověk jinej, tak i oni jsou jiný.*“

TU 3 a TU 10 se zmínili o přítomnosti žáka s tělesným postižením, TU 10: „...*Je na vozíčku, tuším, že má svalovou dystrofií a postupně se to zhoršuje. Dříve i chodil, to teď už ne. K tomu má i nějakou dysgrafii a dyskalkulii, ale kvůli tomu asistenta nemá. Má asistenta čistě kvůli té fyzické stránce, ale samozřejmě by měl pomáhat se vším.*“ V běžné třídě bývají průměru 2-3 žáci s individuálním vzdělávacím plánem, avšak asistent pedagoga se přiděluje, pokud je ve třídě přítomen žák se 3. stupněm podpůrných opatření. Situace, kdy se v jednom ročníku vyskytují dva žáci s potřebou pomoci od asistenta uvedli respondenti TU 3 a TU 7. „*Chlapec má asistenta od první třídy a má tělesné postižení, myslím DMO. Intelektově je v průměru. Ale ještě je ve třídě chlapec s LMP, tak mají asistenta tak nějak dohromady.*“ (TU 3)

Při rozhovorech čtyři z deseti respondentů (TU 4, TU 8, TU 9, TU 10) připustili, že neví, odkdy byl žákovi přidělen asistent, pouze uvedli, že asistent „... *přišel rovnou s žákem* ...“ Převážně se jedná o odpovědi těch třídních učitelů, kteří žáky nevedou od 1. třídy. Právě postup žáků do vyšších ročníků, a s tím související změna třídního učitele, může zapříčinit tuto nevědomost o předchozím počínání žáka se SVP. TU 4: „*Ale popravdě ani nevím, ke komu přesně ten asistent je napsaný, ale je tam od začátku školního roku, co jsem tu třídu dostal.*“ TU 1, TU 3 a TU 6 uvádí, že jedinec se SVP má asistenta již od začátku první třídy, zatímco TU 2 spolupracuje s AP až od prvního pololetí první třídy.

5.3.2. Kódování rozhovorů

Během kódování rozhovorů se objevilo několik obdobných jednotek, následně označených kódy a díky tomu postupně sdružených do jedenácti kategorií:

- první zkušenost se žákem se SVP,
- náplň práce AP,
- vlastní iniciativa AP,
- předpoklad pro výkon profese AP,
- vzdělání AP,
- kdy je AP nezbytný,
- výhody AP ve třídě,
- důsledky nepřítomnosti AP,
- kooperace AP a TU,
- žák s MP v běžné škole,
- rizika.

Tabulka č. 3 - Kategorie: První zkušenost se žákem se SVP

Kategorie	Kódy
První zkušenost se žákem se SVP	Pamatuje přesně
	Hned od začátku praxe
	SPU
	ADHD
	Autismus
	Vždy takové děti byly
	Neměly to na papíře
	Nebyl asistent
	Větší problémy
	Teď po prvé
	Svalová dystrofie

TU 2, TU 3, TU 7 a TU 8 jsou pedagogové s praxí kratší než 9 let a se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se setkali již od začátku své pedagogické praxe. Tito pedagogové se také zmínili, že v době, kdy nastoupili na základní školu, nebyli přítomni asistenti pedagoga, jako v případě TU 8: *„Asi od začátku, vždycky se nějaký takový najde. Ale asistent tam nebyl.“* TU 3: *„To bylo tak jako od začátku. Už přesně nevím, jakou poruchu učení měly, ale hodně tam bylo dnešní ADHD, dyslexie, dysgrafie, poruchy pozornosti, ale asistenti nebyli.“*

TU 4 a TU 5, s praxí déle než 30 let uvádí, že žáci se SVP byli v běžné základní škole vždy, ale nebyli nikterak diagnostikováni. TU 4 má na situaci takovýto názor: *„No, v podstatě po každý bylo nějaký dítě, který potřebovalo nějaký speciální přístup. Akorát, že je to tak, že řekněme před těmi 40lety, byla sestava v té třídě tak, že tam byly 2-4 děti, co potřebovaly opravdu speciální přístup a ostatní, ta většina dětí, byly průměr a nadprůměr. Ale poslední dobou mi přijde, že se to úplně otočilo.“*

Respondenti TU 1, TU 2, TU 3, TU 9 a TU 10 si konkrétně pamatují „svého“ prvního vzdělávaného žáka se speciální vzdělávací potřebou, při čemž nejčastěji uvádí specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), ADHD a autismus. TU 1: *„To si pamatuji přesně, po prvé to bylo v roce 2013 a byla to holčička s dyslexií.“* TU 2: *„Hned první rok, když jsem nastoupila, před timi 8 lety, bylo to ve 3. třídě s chlapcem, co měl dysgrafii a dysortografii a tam jsem neměla asistenta.“* Oproti tomu TU 9 zmiňuje, že žák přišel do základní školy již s přiděleným asistentem, což bylo dříve raritou. *„...tak asi před 20lety, to byl chlapec s Aspergerovým syndromem a měl rovnou i asistenta.“* TU 10 je v současné době třídním učitelem v deváté třídě, přičemž chlapce s tělesným postižením vzdělává od šesté třídy, a právě od té doby započala i jeho první spolupráce s asistentem pedagoga.

Tabulka č. 4 - Kategorie: Náplň práce AP

Kategorie	Kódy
Náplň práce AP	Pomáhá ostatním žákům
	Pomáhá žákovi se SVP
	Pomáhá učiteli
	Dohled
	Motivuje žáka
	Často sedí
	Zastoupí TU
	Učí podle jiné učebnice
	Nasměruje žáka
	Uklidňuje žáka
	Účastní se výletů

Všichni respondenti vnímají asistenta převážně jako pomoc pro celý třídní kolektiv, nejen pro žáka se SVP. Avšak TU 2, TU 3 a TU 7 uvádějí, že dopomoc ostatním žákům ve třídě je poskytnuta spíše ojediněle, a to z důvodu vyšší potřeby pomoci od asistenta pro žáka se SVP. Tato potřeba souvisí s žakovým těžším postižením. Devět respondentů uvádí, že asistent pomáhá žákovi se SVP. Jediný TU 4 tento bod nezmínil a jako činnost asistenta uvedl, že sedí (což mimo jiné řekli i TU 9 a TU 10). TU 4: „*(Smích) ... no sedí tam prostě, asi má nějaké povinnosti, teda já ani nevím, jaké povinnosti má nebo kdo ji vede... Já ji tam nepotřebuju. Asistent není pedagog, je to člověk, který přijde třeba z rodiny, sedne si tam a nějakým způsobem se snaží pomoci.... Sedne si tam, řekne mu, že tady nemá čárku, ale přímo to dítě nijak systematicky nevede. Občas se sebere, obejde si tu třídu, koukne se k někomu...“* TU 1, TU 2 a TU 10 oceňují občasnou výměnu rolí s asistentem a také konkretizují podporu, která se jim dostává. TU 10: „*...občas jako pomáhá mě... Občas se vyměníme a já si sednu k tomu „XY“ a on mezi tím něco napíše nebo projde tu třídu.*“

Výpověď respondenta TU 1 pokrývá hned několik informací (kódů) týkající se činnosti AP: „*Pomáhá tomu žákovi, což je prioritou. Pomáhá ostatním dětem, pomáhá mně – rozdat papíry, sešity a tak. a když je potřeba, uděláme to tak, že já si sednu k žákovi a ona pracuje s tou třídou, když je to nějaké opakovací cvičení. I tohle se stane, že si vlastně vyměníme ty role, takže mě pomáhá opravdu ve všem.*“ Jelikož pedagogové TU 3 a TU 10 mají ve třídě žáka s tělesným postižením, hodnotí pozitivně fyzickou podporu, která se žákovi od asistenta dostává. TU 3: „*Dopomáhá při všech fyzických aktivitách, právě kvůli tělesnému postižení. Pomáhá mu otevřít učebnici, přidržuje záložku, když čteme, připravuje mu na hodinu, když to nezvládá. Vlastně mu pomáhá se orientovat na lavici.*“ TU 5, TU 6, TU 7 a TU 8 uvedli, že asistent se snaží jinak formulovat zadání úkolu, vysvětlit postup práce a ukázat první krok. „*Někdy pomáhá s pochopením zadání, někdy mu tak jako radí, jak to má dělat.*“ TU 8, který má ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem dále doplňuje, že asistent se snaží žáka zklidnit, pokud se mu něco v hodině nepovede. „*Někdy když se „XY“ vzteká, tak ho spíš uklidňuje.*“

TU 3 a TU 9 hovoří o povzbuzování a motivování žáka se SVP ze strany asistenta pedagoga, což je důležité pro jeho další práci a celkový rozvoj. Kód „dohled“ se objevil u respondentů TU 3, TU 4, TU 5, TU 7 a TU 9 a jeho významem je asistentovo dohlédnutí na přípravu pomůcek do hodiny, na zapsání domácích úkolů, splnění zadané práce v hodině a v krajních případech asistent usměrňuje žákovo chování, které by mohlo kohokoli a jakýmkoli způsobem ohrozit. TU 5: „*Dohlídne, aby měli nachystané ty věci na lavici, orientovali v těch věcech, co mají na lavici, aby měli zapsané úkoly, aby se soustředili na práci.*“ Dále se respondenti zmiňují, že v i případě lečjaké nenadálé události působí asistent více jako „dozor“, což je využíváno nejen v prostorách školy, ale i na výletech a exkurzích. TU 4: „*...Když si potřebuju odskočit, tak ty děti tam nezůstanou samy.*“

Vzhledem k současnému procesu inkluze, byla zajímavá odpověď respondenta TU 7, který uvádí, že žák se učí s asistentem jinou látku, a to sám a mimo třídu. Tento způsob výuky by vlastně odpovídal definování dle Žovince (in Lechta, 2016), který (jak je popsáno v teoretické části) se zmiňoval o žakově částečném vzdělávání mimo třídu.

Tabulka č. 5 - Kategorie: Vlastní iniciativa AP

Kategorie	Kódy
Vlastní iniciativa AP	Záznamy o žákovi
	Snaží se
	Motivuje žáka
	Málo aktivní
	Dle předmětu
	Nepřichází s návrhy

Dle odpovídajících TU 2, TU 5 a TU 9 je vlastní iniciativa asistenta pedagoga podmíněna především vyučovaným předmětem. TU 2 popisuje zapojení AP následovně: *„Ale někdy asistentka přinese i vlastní návrhy, nějakou jinou práci, co někde našla, že by mu to mohlo vyhovovat. Zapisuje si to do sešitu, co všechno třeba děláme... Stejně tak občas přijde i s nápadem do výtvarky, že by se to mohlo udělat...“* TU 5 zdůvodňuje občasnou sníženou aktivitu asistenta následovně: *„V určitých předmětech taky přichází... čeština a matika zatím ne, protože tu asistenci dělá chvilku a teprve se učí, ale s jinými věcmi pomáhá. Třeba do výchov přinese vlastní návrh na výrobu či malbu...“* Naopak respondenti TU 3, TU 4, TU 7 a TU 10 uvedli, že asistenti v jejich třídě nepřichází s vlastními návrhy do výuky. Ba dokonce TU 4 a TU 10 by ocenili, kdyby se asistent více zapojil, například nabídnutím pomoci učiteli nebo vysvětlením učiva žákovi. Nicméně oba tyto respondenti konstatují, že pokud by měl být AP více aktivní, musel by učivu rozumět a být pedagogicky vzdělaný. To již zasahuje do kategorie vzdělání AP. TU 4: *„Ale asi by bylo fajn, aby se víc zapojil a vysvětlil něco, ale aby se víc zapojil, měl by být pedagogicky vzdělaný...“* TU 2, TU 4, TU 5 a TU 6 přiznávají snahu asistenta pedagoga, který chce pozitivně ovlivnit průběh edukačního procesu, což se ukazuje hlavně úsilím AP být užitečný a jakkoli se zapojit. Minimální počet AP projevuje své úsilí tzv. samostudiem, tedy získáním více informací a většího přehledu o druhu SVP žáka (o typu postižení).

Tabulka č. 6 - Kategorie: Předpoklad pro výkon profese

Kategorie	Kódy
Předpoklad pro výkon profese AP	Charakterové vlastnosti
	Vzdělání
	Vztah k dětem
	Rozumět učivu
	Přehled o vadách
	Přizpůsobivost
	Chuť do práce
	Praxe

Na otázku, co je pro učitele nejdůležitější při výkonu profese asistenta pedagoga, byly v osmi odpovědích zachyceny kódy týkající se charakterových vlastností, čtyři z nich obsahovaly přímo pojem empatie, přičemž konkrétně TU 5 považuje empatii za důležitější než vzdělání. TU 5: „*No ale o to vzdělání nejde, tam jde o ten vztah k těm dětem a vlastně se vcítit do toho, co to dítě potřebuje, trocha té empatie...*“ Paralelní dojem má i TU 9, který vyzdvihuje spíše chuť do práce a zkušenost v této oblasti, tedy určitou praxi.

Opakem je úsudek odpovídajícího TU 4, pro kterého je pedagogické vzdělání stěžejní, spolu se vztahem k dětem. „*No, určitě by na to měl být vyškolenej, nějak pedagogicky... určitě prostě musí být do jisté míry vzdělaný a pak i ten vztah k dětem.*“ O vztahu k dětem mluvili i respondenti TU 5, TU 8 a TU 2, který se se svým studiem speciální pedagogiky navíc zmínil i o asistentově eventuálním přehledu speciálních vzdělávacích potřeb. „*No tak určitě vztah k dětem, empatie, spravedlivost. A asi i trochu přehled o těch vadách, to si myslím, že je důležitý.*“ Nejvíce kódů, a tedy i kompetencí obsahovaly odpovědi TU 7 a TU 8, jejichž názory pokryly mnoho oblastí.

TU 7: „...asi maturita, aby právě měl trochu přehled a ten kurz je k tomu asi dostačující, ale to moc nedokážu posoudit, jaké znalosti z toho mají. Ale podle mě to může dělat každý, kdo má odvahu a motivaci a dokáže pomoci, je obětavý a komunikativní.“ TU 8: „Tak určitě to musí být člověk, který chce pracovat s dětma, má trpělivost a měl by mít nějaké pedagogické či psychologické vzdělání nebo nějaký kurzy. Potom samozřejmě vstřícnost... a znalosti té látky, do určité míry, ale to se dá dohnat...“ V těchto dvou uvedených výpovědích od TU 7 a TU 8 se vyskytuje kód „rozumět učivu,“ který byl nalezen i u respondentů TU 3, TU 4 a TU 10. Porozumění vyučované látce úzce souvisí i se vzděláním a kupříkladu TU 3 říká, že učivo prvního stupně základní školy je pro dospělého člověka dobře zvládnutelné. „...na prvním stupni určitě stačí maturita a nějaký kurz, tam to asi není tak těžké, a to učivo zvládá i ten asistent.“

TU 4 popisuje asistentovu nadbytečnost v případě, že učivo nechápe a nemůže tedy žákovi pomoci. „... Potom se stává to, že když asistent by měl selektovat informace pro toho žáka, tak to nezvládne, protože tomu nerozumí, tak k čemu tam je?“

K tomuto názoru se blíží i TU 10, který má ve třídě AP jako dopomoc pro chlapce s tělesným postižením a uvádí, že ačkoli je poskytována podpora od AP primárně fyzická, měl by být asistent schopen i kognitivní subvence, tedy i objasnění a výkladu učiva. „...jako já mám asistenta po fyzický stránce dobrého a je tu hlavně proto, ale ti asistenti tady nejsou jen pro tu fyzickou obsluhu jako má „XY“, a tak by měli být schopni umět to učivo vysvětlit...“

Tabulka č. 7 - Kategorie: Vzdělání AP

Kategorie	Kódy
Vzdělání AP	Maturita
	Pedagogické vzdělání
	Kurz AP
	AP ví, že vzdělání nepotřebuje
	O vzdělání nejde
	Přehled o vadách

Ačkoli se respondent TU 2 přímo nezmínil o významnosti vzdělání, považuje za důležité, aby AP měl přehled o různých typech postižení, což do jisté míry se znalostmi souvisí. Podobný názor sdílí i TU 4, který tvrdí, že pokud žák potřebuje specifický přístup, nemůže se mu ho od některých asistentů dostat, kvůli jejich nedostačujícímu vzdělání v dané oblasti. TU 4: „... a třeba prodavačka, jak může dělat asistenta ve škole u dítěte, který potřebuje nějaký specifický přístup? Ona o tom nemůže mít žádný přehled.... Vždyť speciální pedagogika je obor a asistentům pak stačí jen kurz...“ Tento respondent také podotýká, že asistenti si jsou vědomi, že pro výkon této profese nepotřebují oplývat odborným či vysokoškolským vzděláním a vystačí si s maturitou, případně kurzem pro AP, a tudíž sami nemají snahu se nijak vzdělávat. Maturitu, jako přijatelné vzdělání uvádí TU 3, TU 6, TU 7 a TU 10, přičemž TU 3, TU 7 a také TU 1 považují za významné doplnění kvalifikace z pedagogické oblasti. TU 10 upozorňuje, že záleží na typu vzdělávací instituce, ve které AP maturitní zkoušku absolvoval, jelikož ne vždy je asistent pedagoga schopen žákovi správně objasnit probírané učivo. TU 8 definoval podmínky pro vzdělání AP takto: „... měl by mít nějaké pedagogické či psychologické vzdělání nebo nějaký kurzy... a znalosti té látky, do určité míry, ale to se dá dohnat...“ Pro odpovídajících TU 5 a TU 9 je společným znakem to, že nepovažují vzdělání za podstatné a TU 9 doslova řekl: „... myslím, že ten papír asi důležitý není, ale určitě nějaká ta praxe...“

Tabulka č. 8 - Kategorie: Kdy je AP potřebný

Kategorie	Kódy
Kdy je AP potřebný	Typ postižení
	Individualita žáka
	Dle předmětu
	Vždy
	Dle činnosti
	Ne vždy je potřeba
	Více žáků se SVP

Šest respondentů (TU 1, TU 6, TU 7, TU 8, TU 9, TU 10) vyjádřilo potřebu podpory od asistenta pedagoga v závislosti na typu žákovi speciální vzdělávací potřeby. TU 7: „*No, třeba u tělesného postižení, kde není žádná jiná porucha, tak tam asistent asi není tolik třeba, když se to dítě zrovna nemusí přemísťovat...*“ S typem poruchy úzce souvisí i osobnost žáka a jeho individuální schopnosti, což odpovídající TU 1, TU 5, TU 6, TU 8 a TU 9 uvádí jako další důležitý faktor pro „nezbytnost“ AP ve třídě. Mezi další rozhodující znaky těchto respondentů patří také konkrétní vyučovaný předmět a prováděná činnost, s čímž se navíc ztotožňuje i TU 10: „*Třeba, když vím, že budeme celou hodinu povídat a napíšeme si dvě věty, tak to „XY“ úplně v pohodě zvládne a vím, že asistenta nebudu k ničemu potřebovat...To záleží na hodině, na okolnostech, na diagnóze.*“ O zmíněné odlišné potřebě dle konkrétního předmětu se TU 9 vyjádřil takto: „*Tohle je hrozně individuální... je dítě, které ho nebude potřebovat u pracovních činností, ale u matematiky ano, a pak naopak.*“ Pedagogové TU 2 a TU 3, kteří mají ve třídě žáka se závažnějším postižením, se zmínili, že v jejich případě je přítomnost asistenta nezbytná vždy a asistent je pro ně velkou oporou při edukaci žáka se SVP, a to ve všech předmětech. Díky názoru TU 8, který jako jediný z respondentů označil AP jako vítanou podporu hlavně ve chvílích, kdy je ve třídě větší počet jedinců se SVP, vznikl kód „více žáků se SVP.“ „*Když je takových slabších dětí ve třídě víc, tak se hodí ten*

asistent už z toho důvodu, aby ty děti pracovaly, on je trochu postrčí a oni jsou pak schopný pracovat, a právě někdy, když je jich tam víc, tak se to nedá ani jako zorganizovat, ale tam je asi opravdu třeba, aby byl asistent furt.“

Polovina pedagogů uvedla situace, kdy asistenta ve třídě nepotřebují, ba dokonce jeho přítomnost považují za zbytečnou. Této myšlenky si lze všimnout již výše, z citace od TU 10 nebo i z tohoto vyjádření TU 8: *„V některých hodinách je tam opravdu zbytečná, ale já dopředu neurčím, kdy je zbytečná a kdy ji budu potřebovat. Tím, že neučím všechny hodiny v té třídě, tak nevím, ale určitě v některých hodinách být nemusí.“* Ojedinělý názor má TU 4, který říká, že by výuku celé třídy včetně žáka se SVP zvládl vést i bez pomoci asistenta, jelikož má letité zkušenosti, během nichž si musel poradit sám vždy a se všemi žáky. *„No, jak říkám, já ji nepotřebuju. Jako pokud jde někam suplovat nebo je nemocná a není tam, nebo tam je, tak já ten rozdíl nepociťuju.“*

Tabulka č. 9 - Kategorie: Výhody AP ve třídě

Kategorie	Kódy
Výhody AP ve třídě	Zastoupení TU
	Ulehčení práce
	Zrychlení činností
	Začlenění jedince
	Nasměrování žáka
	Podpora samostatnosti žáka
	Sdílený AP
	AP ví, co je potřeba

Jedním z největších přínosů přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě, shledávají učitelé TU 1, TU 2, TU 3, TU 6 a TU 10 občasnou „výměnu rolí“ či asistentovo zastoupení pedagoga v lekcích situacích. Ačkoli respondenti nemohou nijak často AP přenechávat svou pozici, občas během výuky k takové situaci dojde. Velmi zřídka se to stává právě v hodinách TU 10, a to v případech kdy chlapec s tělesným postižením nemá kvůli bariérám ve škole přístup do některých místností. Proto s tímto žákem zůstává AP, který za pomoci instrukcí od pedagoga může opakovat stanovené učivo. V jiných třídách respondenti popisovali situace, kdy chtěli podrobněji něco vysvětlit žákovi se SVP, a tak část hodiny věnovali pouze jemu a asistent zaujal místo pedagoga a pracoval s celou třídou, jako např. TU 1: *„Když je potřeba, uděláme to tak, že já si sednu k žákovi a ona pracuje s tou třídou, když je to nějaké opakovací cvičení.“* TU 2: *„V první třídě, když mu dělalo problém čtení, tak asistentka šla s „XY“ za dveře a učila ho tam čist slabiky, protože ostatní by to rušilo, když už normálně četli. A pak jsem za ním šla já, vyměnili jsme se a ona šla k celé třídě, se kterou četla.“* S tímto kódem souvisí i fakt, že AP na žáky dohlédne v případě učitelova pozdního příchodu do hodiny, během výletu či jiné náhlé nepřítomnosti pedagoga.

Společným znakem pro respondenty TU 1 a TU 6 je jejich vědomí o ulehčení a zrychlení práce. Jedná se například o kontrolu zápisků, úkolů, informací pro rodiče, nebo opravu různých cvičení, jak popisuje TU 6: *„Třeba někdy děláme nějaký cvičení, který opravujeme rovnou. Takže já jsem na jedny straně, ona na druhý, a tak aby to bylo rychlejší, tak to kontrolujeme obě a pak to společně projdeme s dětma, co bylo dobře.“* Třídní učitelé TU 3, TU 8 a TU 9 vidí působení asistenta pedagoga velmi pozitivně, jelikož pomáhá začlenit jedince se SVP mezi spolužáky. Působením jsou myšleny například činnosti, kdy AP zvládne srozumitelně vysvětlit zadání a žák se speciálními vzdělávacími potřebami tak dokáže pracovat samostatně, čímž se vyrovnává intaktním dětem. Toto individuální nasměrování žáka si chválí TU 1, TU 5, TU 6, TU 7 a TU 8, jelikož následně nejsou zdržováni několikanásobným vysvětlováním učiva během jejich výkladu. O významu podporování samostatnosti žáka se zmínili TU 6, TU 7 a také TU 5, který se vyjadřuje následovně: *„...je důležité, aby se ty děti nenaučily spoléhat na něj, ale spoléhaly samy na sebe. Třeba letos jsme najeli na to, aby si chlapec sám psal vše do úkolníčku. Loni musela asistentka dopisovat k zadání informace, aby přesně věděl, co má dělat. V tomhle, aby se ty děti spoléhaly na sebe a na to, že jim někdo pomůže nebo poradí, ale neudělá to za ně.“* V neposlední řadě se AP může stát velkým přínosem pro všechny v edukačním procesu, když si navykne na chod ve třídě, postupně získá zkušenost a dokáže tak sám určit, kdy a kde je jeho výpomoc potřeba. Výhodou působení AP je také to, že může pracovat jako „sdílený asistent“ pro více žáků, což zmiňují respondenti TU 3 a TU 7. *„No u mě ve třídě jsou dva žáci, kteří mají doporučeného asistenta, takže pracuje sdíleně.“*

Tabulka č. 10 - Kategorie: Důsledky nepřítomnosti AP

Kategorie	Kódy
Důsledky nepřítomnosti AP	Těžší organizace hodiny
	Lze to zvládnout
	Více práce se žákem se SVP
	Celkové zdržení výuky
	Zanedbání intaktních dětí
	Nevhodné chování intaktních žáků
	Nevhodné chování žáka se SVP
	Nepocit'uji rozdíl

V případě, že je ve třídě jeden či více žáků se SVP a není přítomný asistent, ať pouze výjimečně „supluje“ v jiné třídě nebo je třeba dlouhodobě nemocný, mohou tím pro učitele nastat svízelné situace, které jim ztíží či jinak znepříjemní práci a vynaložené úsilí. Odpovídající TU 3, TU 5, TU 6, TU 8, TU 9 a TU 10 považují za obtížné zorganizovat hodinu a splnit všechny naplánované úkoly, jak popisuje TU 5: „*No, aby se člověk ohlídal a všechny ty věci, který k tomu patří, aby udělal v té hodině. Protože když je naplánováno hodně činností, tak když je asistent, tak on ohlídá, aby chlapec měl sešit a tak, a tím pádem, když to musím dělat já, tak to jakoby zdržuje a tím pádem můžu něco zapomenout nebo vynechat. Takže prostě, abych si ohlíkala všechny náležitosti, který po dětech chci.*“ Současně ale těchto šest respondentů podotýká, že výuku je možné zvládnout i bez pomoci asistenta, ovšem o něco lépe, pokud se o jeho nepřítomnosti dovědí předem, př. TU 3: „*Když je to jednorázové a vím to dopředu, tak je to lepší a tu hodinu si tomu uzpůsobím. Když to nevím dopředu, tak je to horší, ale dá se to.*“ U respondentů TU 1, TU 3, TU 4, TU 5, TU 7, TU 9 a TU 10 se objevily hned tři společné kódy, a to celkové zdržení výuky, zanedbání intaktních dětí a více práce se žákem se SVP. Právě tyto informace jsou obsaženy kupříkladu ve výpovědi TU 1: „*No, skáče*

se kolem toho dítěte, tím pádem se ostatní zanedbávají. Více se stojí u toho jedinca, takže zbývá míň času na ostatní a všechno se to protáhne. Anebo, což jako člověku lidsky nedá se na to vykašlat, jestli to má nebo nemá, ale to člověku nedá no.“ TU 7: „...Třeba když řeknu, že si mají otevřít učebnici na straně 58, tak to všichni pochopí a udělají, ale ten jeden nebo dva ne. S asistentkou jo, ale jinak... Nechci to dělat za něj, ale on sám to neudělá. Tudiž to s ním musím řešit, ve finále to za něj stejně udělám, a pak mě to zdržuje. Nechci ho nechat, aby nic v té hodině nedělal, ale tím, že se mu věnuji, opouštím pozornost od ostatních.“

Respondent TU 6 se ze tří výše zmíněných bodů shoduje pouze „v zanedbávání intaktních žáků“, ale přitom se u něj objevuje zpráva o nevhodném chování žáka se SVP, s čímž se ztotožňuje i TU 2 a TU 8. V případě TU 2 je nepatřičné chování žáka jediný zaznamenaný kód v této kategorii, který byl řečen takto: „Ale v tomhle případě, když mi vypadne asistentka, tak je těžké zvládnout to jeho chování v hodinách, zklidnit ho... Stále vykřikuje, ruší a nepracuje.“ Opačnou zkušenost mají TU 1 a TU 3, kteří popisovali nemístné chování ostatních spolužáků, obvykle v momentech, kdy se více věnovali žákovi se SVP. TU 3: „Když tam není asistent, žák vyžaduje moji pozornost a neustále chce něco vysvětlit. Já se mu samozřejmě věnuji, protože chci, aby to pochopil, ale tím se rozhodí zbytek třídy, začnou být nepozorní, rušit a bavit se a tím pádem, je má poskytnutá pomoc tomu žákovi na úkor ostatních dětí.“ Vyskytují se i pedagogové, kteří říkají, že při absenci AP nepocítují markantní rozdíl, což obvykle odůvodňují dobrou spoluprací se žákem, lehkým stupněm postižení, ale i pedagogovou důkladnou přípravou na hodinu (TU 4, TU 8).

Tabulka č. 11 - Kategorie: Kooperace AP a TU

Kategorie	Kódy
Kooperace AP a TU	Vše v pořádku
	Plánujeme
	Neplánujeme
	Po vyučování
	Před hodinou
	Začátkem týdne
	Počáteční nezvyk
	Již ví, co je potřeba

Přestože se konkrétní odpovědi částečně lišily, obecně všichni respondenti hodnotí spolupráci a domluvu s asistentem kladně – bezproblémově. TU 1, TU 3, TU 5 a TU 6 dokonce uvádí, že mnohdy „stačí pohled“ a asistent již ví, co je třeba udělat. TU 3 tuto sehranost odůvodňuje nejen zkušeností asistenta, ale i dlouhodobým, společně stráveným časem při vyučování. TU 1 se zmiňuje i o intuici a vlastních pocitech AP, díky kterým se stává skutečně nápomocný: „*Ona už ví, co a jak, nemusím jí říkat, co má dělat. Jako intuitivně už ví, kam jít.*“ Většina třídních učitelů uvedla, že plánování výuky i případných individuálních činností pro žáka se SVP si připravují sami. Například TU 3: „*...Ale samozřejmě před hodinou si řekneme, co a jak bude probíhat, protože ona odchází domů brzy a já dělám přípravy až po vyučování, tak ráno jí řeknu, co bych potřebovala, a na co se zaměříme. Co se týče té přípravy, tak pokud je to potřeba, záleží, v jakém předmětu a tak, tak připravuji přímo pro žáka se SVP ofocené doplňovací cvičení, různé přehledy gramatiky nebo dávám kratší diktát.*“ Ačkoli TU 8 původně chtěl s AP plánovat průběh hodiny, v této chvíli to považuje za zbytečné. Argumentem pedagoga je, že pro žáka se SVP není potřeba zvláštní příprava, jelikož žák pracuje v podobném tempu jako ostatní. „*On vlastně dělá to, co ostatní. Nedělá nic jinýho, já žádnou zvláštní přípravu nemám, jen jde o to, jak na to vždycky zareaguje.*“ Identické smýšlení má i TU 10, který říká, že není co plánovat a pouze uvádí příklad dobré součinnosti s asistentem, který

pomáhá chlapci s tělesným postižením: „...ale jako moc neplánujeme. Ono ani není co. Ale třeba když máme angličtinu a vím, že půjdeme na poslech, tak to je nahoře v učebně, která je jediná nepřístupná pro „XY,“ a tak to udělám tak, že asistentovi dám to cedéčko a oni jdou tady do relaxačky a on mu to zapne...“ Naopak společné plánování s AP uvedli TU 2 a TU 9, kteří zároveň popisují, že se s asistenty schází obvykle začátkem týdne nebo po vyučování. TU 2: „Jo, tak o přestávkách nebo třeba na začátku týdne si řekneme, co se bude tenhle týden dělat nebo na co se zaměříme. Tak jako opravdu průběžně plánujeme, hodnotíme, jsme v kontaktu...“ TU 9 uvádí, že po dobu své předchozí praxe byly přípravy s AP tvořeny především pokud měl žák nějaké těžší postižení. Dodává, že v současné době, pokud se předem společně domluví, je AP ochotný si nějaké pomůcky přichystat. Ačkoli šest respondentů výuku s AP neplánuje, dva z nich, TU 6 a TU 7, současně uvádí, že se s asistenty domlouvají před hodinou, obvykle jen kvůli jejich informovanosti o průběhu hodiny. TU 6: „...ono asi nejde přímo o plány, ale řeknu jí před hodinou, co se bude dělat, že třeba budeme psát písemku nebo tak.“ TU 7 také podotýká: „Ale hlavní nevýhoda je, že ve své třídě jsem jen 5 hodin v týdnu, takže je i složité něco plánovat.“ Z odpovědí respondentů TU 3, TU 4, TU 6, TU 7 vznikl kód „počáteční nezvyk,“ pod kterým se skrývají hlavně obtíže s přijetím další dospělé osoby ve třídě, a to ze strany žáků i pedagoga. Pro TU 3 bylo nejtěžší si zvyknout na šum a ruch, který vznikne při komunikaci AP se žákem. Jejich spolupráce rušila nejen ostatní žáky, ale i učitelovo soustředění na práci a výklad probíraného učiva. TU 4 říká, že během své praxe si se žáky se SVP vždy věděl rady, a proto je pro něj náročné zaúkolovat AP, aby ve třídě nebyl zbytečný a necítil se tak. Tento pocit sdílí i TU 6: „Ona většinou je vzadu a někdy má pocit, že je tam nevyužitá. Ale někdy je zas potřeba toho asistenta krotit, protože by se chtěl využít a zapojit až jako moc a zas nejde, aby dvě tam rozhodovali. Takže i pro toho asistenta je to těžký, a i proto toho učitele, jaký ty kompetence mu dát.“ TU 7 mluvil o jistém nepochopení ze strany intaktních žáků, kterým chvíli trvalo, než přestali přítomnost AP ve třídě vnímat jako přílišnou pomoc žákovi se SVP. To se ale dotýká spíše kategorie rizik. „...Ale ze začátku byl problém s tím, že ty ostatní děti to braly, jako že ten asistent tomu jednomu pomáhá, nějak nadmíru mu radí, a tedy mají lepší známky, než by měly mít. Ostatní děti neviděly to, že ten asistent dostává toho žáka s handicapem na srovnatelnou hladinu s ostatními ve třídě, ale braly to, že mu radí a tak. Tak jsme to museli vysvětlit a už je to snad lepší.“

Tabulka č. 12 - Kategorie: Žák s MP v běžné škole

Kategorie	Kódy
Žák s MP v běžné škole	Nemá tu být
	Nezvládne učivo
	Nutnost AP
	Stupeň MP
	Speciální školy
	Segregace
	Vzdělávání mimo třídu
	Jiné učebnice
	Postoj ostatních
	Žádný přínos pro žáka s MP
	Úlevy

V současné době mají TU 1, TU 2, TU 3 a TU 7 ve třídě žáka s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením a TU 9 má dřívější zkušenost s výukou žáka s MP. Právě z jejich názorů vznikla tato kategorie, ve které argumentují proč by žáci s mentálním postižením neměli být vzděláváni v běžné základní škole a podporují tak smysl v přetrvání škol speciálních. Ve směr nikdo nevidí problém v inkluzivním vzdělávání, pokud je žákův intelekt v normě a dané učivo zvládá. I to je důvod, proč TU 2 uvádí, že s aktuální přítomností žáka s MP je pro ně asistent ve třídě nepostradatelný. Jedním z rozhodujících kritérií je pro pedagogy TU 1, TU 2, TU 7 a TU 9 stupeň MP a také to, zda je přidružené jiné postižení či speciální potřeba.

TU 1 se vyjádřil následovně: „No, popravdě, já mám na tohle jeden názor. Pakliže má dítě mentální postižení, tak si myslím, že by sem chodit nemělo. Když je třeba lehoučký a stačí to jen „dořuknout“ tak ano, a tenhle chlapec, zatím stíhá, tak v tom problém nevidím. Stejně tak ho nevidím ani u tělesného nebo zrakového postižení, protože dětem ta hlavička dobře myslí, ale myslím si, že „XY“ nebude stíhat, že to bude horší. Už teď se občas vyskytují problémy, ale tím, že chlapec má jen lehké mentální postižení, tak se to zatím dá zvládnout.“ Mínění, že práce se žáky s mentálním postižením je náročná a zařazení žáka se středně těžkým či těžkým mentálním postižením do běžného vzdělávání je takřka nepředstavitelné, sdílí i TU 7: „Ono s tím mentálním postižením, je to podle mě těžký. Inkluze je jako pěkná představa, ale máme co dělat s tím lehkým a neumím si představit mít tu nějaký dítě s těžkou mentální retardací to..., to jako ne...“

TU 7 a TU 9 uvádí, že žák se SVP je vyučován podle jiných učebnic, což souvisí i s tím, že někdy jde asistent spolu se žákem na chodbu nebo do jiné učebny, kde mu objasňuje jinou, někdy lehčí látku. TU 7: „...pokud třeba máme něco těžšího v matematice, tak se učí podle jiné učebnice, třeba jdou na chodbu a dělají tam něco lehčího.“ Podobné zkušenosti mají i TU 2 a TU 10. TU 2: „V první třídě, když mu dělalo problém čtení, tak asistentka šla s „XY“ za dveře a učila ho tam číst slabiky, protože ostatní by to rušilo, když už normálně četli.“ Srovnatelný příklad ohledně jiné formy výuky žáka se SVP popisuje TU 9, na kterého takové situace nepůsobí navzájem shodně s uskutečňovanou inkluzí: „Před pár lety jsem i udělala plán, který je vlastně určen dětem do zvláštní, takže asistent jede s dítětem něco jiného. To už ale není inkluze že, ale když to běžné učivo nezvládá, tak co?“ Svůj názor na přítomnost žáka s těžkým postižením dále komentuje takto: „Jako jediný, co je fajn, tak ty děti ostatní získají jiný přístup a jako seznámí je to s tím, jaké to je, když je to dítě postižený. Ale tomu postiženému, když je to vážný, tak tomu to nedá nic.“

Tabulka č. 13 - Kategorie: Rizika

Kategorie	Kódy
Rizika práce AP	Nadměrná dopomoc
	Nerespektování AP
	Nerozumí učivu
	Vztah AP a žák
	Vztah AP a učitel
	Nepochopení ostatních žáků
	Využívání AP
	(vědomě) neodvádí svou práci
	Nevhodné chování AP
	Rušení výuky
	Nedostatečné využití AP

Tato kategorie vznikla zcela nepředvídaně a jako poslední, jelikož stále zbývaly nezařazené kódy, u kterých se nakonec objevilo něco společného – možné riziko v podobě činností AP. Jakkoli to může znít hrozivě, i AP je pouze člověk, který se tomuto oboru učí, a tak se může stát, že nalezení správné cesty k žákům, k učitelům a celkovému vzdělávacímu procesu chvíli trvá. Nejčastěji řečeným problémem, se kterým se respondenti čas od času potýkají, je asistentovo neporozumění učivu, s čímž do jisté míry souvisí jejich vzdělání ale i tzv. „selský rozum.“ Tento názor sdílí TU 3, TU 4, TU 7, TU 8 a TU 10, přičemž TU 10 říká: „...a tak by měli být schopni umět to učivo vysvětlit. A vím, že i kolegyně říkají, že ten asistent to třeba vysvětlí špatně, a to dítě je z toho pak tak zamotaný, že je to pro něj ještě horší.“ Pro pedagogy TU 3, TU 6 a TU 9 je důležitým faktorem vzájemná relace mezi AP a žákem, aby nedocházelo k situaci, kdy žák odmítá pomoc AP a domáhá se ji od učitele: „...určitě to, aby si asistent a dítě sedli (...) prostě

s ní nechce spolupracovat, odmítá pomoc a chodí radši za mnou.“ TU 6 a TU 8 zmiňují samozřejmě i důležitost vzájemného vztahu mezi třídním učitelem a AP, který v současné době většina odpovídajících uvedla jako bezproblémový. Ale je samozřejmostí, že během své praxe se učitelé setkali i se situacemi, kdy asistent zcela nenaplňoval jejich očekávání. To souvisí s nevhodným chováním AP a částečným vědomím, že nedělá svou práci, jak uvádí právě TU 8: *„...Občas jsem ve třídě, kde je jiný asistent, třeba je mladý a přijde mi, že si neuvědomuje svou pozici, kterou ve třídě má, splyne se žáky a má nevhodné narážky. Nebo v jiném případě se mi i stalo, že téměř nic během hodiny nedělal. Neměl zájem se zeptat, jestli něco chci, a tak tam byl zbytečný pro mě i pro žáka.*“ Obdobné připomínky má i TU 1, ačkoli ne z vlastní zkušenosti: *„Jako co já jsem slyšela, že jsou i asistentky, který si sednou a nic nedělají že jo. Tak to je blbý.*“ Zato TU 10 si na asistentovi všimá projevů nízké tolerance a trpělivosti, což se vůči žákovi může jevit nepříliš empaticky. *„Třeba když děláme nějakou látku, která tomu dítěti nejde, tak si myslím, že ten asistent by se neměl rozčilovat, když to tomu dítěti říká po desátý, protože hold...no nevím.*“ Ve chvílích, kdy AP vysvětluje jedinci se SVP učivo nebo jinak pomáhá ostatním žákům ve třídě, se TU 2, TU 3 a TU 9 zmiňují také o narušování výuky. Jde především o šum a hluk během činnosti, který je způsobený komunikací mezi AP a žákem, což ruší výuku ostatních dětí. TU 3: *„jediné, co mi možná trochu vadí, tak že to ruší ostatní žáky. Jakmile na sebe začnou mluvit, tak to ruší ostatní. Ted už teda jsme si trochu zvykli, ale to byl takový ten začátek, že než jsme se najeli, tak pššt, pššt, než jsem si uvědomila, že to jsou oni, ale jinak asi nic...*“ Dalším rizikem může být podle TU 5, TU 6 a TU 7 asistentova nadměrná dopomoc žákovi se SVP, což zapříčiní nejen žákovu nesamostatnost, ale možné pocity křivdy ostatních žáků. TU 6: *„...my někdy bojujeme s tím, že musíme vysvětlit těm asistentům, i té mojí paní asistentce, že to nemůže za ty děti dělat. Protože my, kort jako ženský, máme někdy ten pocit, že když někomu něco nejde, tak pomůžeme...*“ Respondenti TU 4, TU 6 a TU 7 se zmínili o významu patřičného respektování AP ze strany žáků. Nízkou autoritu u žáků může mít podle některých pedagogů ten AP, který se nechá oslovovat křestním jménem. Dva třídní učitelé uvedli případy, kdy je AP spíše „využíván“ k samotné výuce či k drobným úkolům, které pedagogy příliš nebaví, jako například rozdání sešitů, vyřizování vzkazů ostatním učitelům, zařizování třídních záležitostí či psaní „korespondence“. TU 4: *„Mně přijde, že stejně ty asistenti jsou obecně využívány třeba k tomu, aby mohli učit...“*

5.4. Analýza pozorování

Jak již bylo zmíněno, pozorování byla vedena u deseti třídních učitelů, tudíž v deseti třídách dané základní školy. Všechna uskutečněná sledování jsou sumarizována v rámci jednotlivých tříd a krátce popsána na dalších stranách práce. Názvy předmětů, průběh vyučovacích hodin a jednotlivé činnosti v nich realizované nejsou pro účel práce zcela podstatné, a proto se téměř neuvádí. Konkrétní data o složení žáků ve třídách a čas v nich strávený je uvedený v následující tabulce a blíže specifikovaný na další straně.

Tabulka č. 14 - Skladba tříd a doba pozorování

Třída respondenta	Ročník	Celkový počet žáků ve třídě	Žáci s PO od 2. stupně	Počet hodin strávených ve třídě
TU 1	2. ročník	19	2 žáci	4 vyučovací hodiny
TU 2	2. ročník	21	2 žáci	4 vyučovací hodiny
TU 3	3. ročník	24	2 žáci	4 vyučovací hodiny
TU 4	4. ročník	22	2 žáci	4 vyučovací hodiny
TU 5	5. ročník	26	3 žáci	3 vyučovací hodiny
TU 6	4. ročník	22	5 žáků	3 vyučovací hodiny
TU 7	7. ročník	21	7 žáků	5 vyučovacích hodin
TU 8	7. ročník	19	4 žáci	5 vyučovacích hodin
TU 9	8. ročník	24	2 žáci	4 vyučovací hodiny
TU 10	9. ročník	19	1 žák	3 vyučovací hodiny

V každé třídě začínalo pozorování vždy první vyučovací hodinou a jeho délka probíhala dle subjektivní potřeby pozorovatele. Primární sledování bylo zacíleno na předměty vedené třídním učitelem, a proto se v některých případech pozorování v daném ročníku přerušilo. Namísto toho probíhalo v jiné třídě, kde bylo pozorování rovněž plánované. K tomu docházelo zejména ve třídách druhého stupně. Ve dvou případech došlo k situaci, že pozorování proběhlo i při výuce jiného než třídního učitele. Z tabulky lze vyčíst, že pozorování v každé třídě trvalo nejméně tři a nejvíce pět vyučovacích hodin.

Je na místě podotknout, že sloupek ve výše uvedené tabulce „žáci s PO od 2. stupně“, zahrnuje i žáky s potřebou podpory od asistenta pedagoga, a tedy obvykle třetím stupněm podpurných opatření. V těchto deseti třídách se vyskytuje v průměru sedmina žáků s podpurnými opatřeními. Nejčastěji jde o druhý stupeň PO, a sice specifické poruchy učení. Ačkoli označení „sedmina“ může znít děsivě, ve skutečnosti jde zhruba o 2-3 žáky v každé třídě, což pro AP znamená, že převážně pracuje jako tzv. sdílený asistent.

To se ovšem netýká třídy respondenta TU 10, kde je žák se SVP pouze jeden, a také tříd respondentů TU 3 a TU 7, kde jsou dva žáci se SVP a potřebou podpory od asistenta pedagoga.

5.4.1. Informace o asistentech pedagoga

Vždy před zahájením pozorování byl u každého asistenta pedagoga zjištěn jeho věk, délka praxe v pozici AP a také vzdělání, které mu povoluje vykonávat tuto profesi. Veškeré údaje jsou uspořádány v následující tabulce, přičemž v levém sloupci je pro lepší orientaci uveden třídní učitel, v jehož třídě se AP nachází.

Tabulka č. 15 - Informace o AP

AP ve třídě respondenta	Středoškolské vzdělání AP	Další vzdělání	Probíhá (...) rok praxe	Věk AP
TU 1	SŠ obchodní	Kurz v Obratani	3. rok	55 let
TU 2	SŠ obchodní	CŽV – Učitelství odborných předmětů CŽV – Vychovatelství	2. rok	30 let
TU 3	SŠ pedagogická	Kurz AP v Obratani	5. rok	43 let
TU 4	SŠ zemědělská	Kurz AP v Obratani	4. rok	38 let
TU 5	SŠ podnikatelská	Kurz pro pracovníky v sociálních službách Kurz AP v Obratani	1. rok	29 let
TU 6	SŠ pedagogická	-	2. rok	56 let
TU 7	SŠ sociálně právní	Kurz AP v Obratani	3. rok	38 let
TU 8	SŠ ekonomická	Kurz AP v Obratani	3. rok	32 let
TU 9	SŠ zemědělská	Momentálně studuje na VŠ – Učitelství 1.st.	3. rok	21 let
TU 10	SŠ průmyslová	Momentálně studuje na VŠ – Vychovatelství	4. rok	24 let

Konkrétní střední škola a její obor není pro účely práce podstatný, a proto je uveden pouze obecný název studované střední školy bez jejího bližšího zaměření. Důležité je podotknout, že všichni asistenti úspěšně absolvovali střední školu s maturitou. Z tabulky lze dále vyčíst, že pouze dva AP vystudovali střední školu pedagogickou, jinak se jedná o dvě obchodní střední školy, dvě zemědělské střední školy a poté se vždy po jedné vyskytuje škola sociálně právní, podnikatelská, ekonomická a průmyslová. Právě jeden asistent, jehož nejvyšším dosaženým vzděláním je střední pedagogická škola, v jiném vzdělávání nepokračoval. Oproti tomu většina asistentů uvádí, že mají splněný „kurz AP“ v Obratani, který je tam poskytován jako krátkodobý program v rámci studia na Soukromé střední škole pedagogiky a sociálních služeb. Jeden z asistentů, který splnil tento kurz, má navíc i kurz pro pracovníky v sociálních službách, který je pod záštitou zapsaného spolku a denního stacionáře AKORD se sídlem v Praze.

Pouze jeden AP úspěšně absolvoval studium na Pedagogické vysoké škole, konkrétně jde o Celoživotní vzdělávání na Karlově univerzitě, a to hned dva obory – Učitelství odborných předmětů a Vychovatelství. Nejmladší dva asistenti v současné době studují vysokou školu pedagogickou. Ačkoli věkové rozmezí asistentů je poměrně široké, nejmladšímu je 21 let a nejstaršímu 56 let, očividně to nemá spojitost s roky zkušeností a odvedené praxe v pozici asistenta pedagoga, která u nikoho nepřesáhla více než 5 let.

5.4.2. Popis pozorování

Pro lepší představu o asistentově poskytované pomoci žákovi se SVP během vyučování byla stanovena subjektivní orientační škála, která je vyjádřena v procentech a zapsána do níže sestavené tabulky. Zde jsou zaznamenány styčné hodnoty, ze kterých se odráží význam procent uvedených v dalším textu.

Tabulka č. 16 - Podpora od AP v procentech

Procentuální zastoupení práce AP	Množství podpory věnované žákovi se SVP
0 %	Podpora AP není potřeba (Žák pracuje zcela samostatně)
25 %	Podpora AP spočívá v dílčích úkolech, postačuje např. opětovné vysvětlení zadání
50 %	Podpora AP je poskytnuta při individuálních činnostech, při práci ve skupině žák zvládá kooperovat s ostatními
75 %	Podpora AP je poskytována převážnou část vyučovací hodiny, ale AP se může věnovat i ostatním žákům ve třídě
100 %	Podpora AP je nezbytná (Žák potřebuje plnou dopomoc)

Třída respondenta TU 1

První observace proběhla v druhém ročníku, kdy třídní učitel a asistent pedagoga vešli po zazvonění do třídy společně. Jelikož předešlý den nebyl pedagog ve třídě přítomný, zastupoval ho asistent pedagoga, a proto zpočátku vedli rychlou diskusi o splněných úkolech. Asistent vedle žáka se SVP nesedí, pouze u něj stojí tak, aby viděl i na ostatní žáky ve třídě a mohl jim poskytnout pomoc, pokud si občas neví rady. Na další hodinu byl AP ve třídě s předstihem a formou hry s dětmi procvičoval až do příchodu pedagoga matematické příklady. Na této metodě, kdy AP začíná hodinu a zaměstná žáky, jsou společně dohodnuti a praktikují ji poměrně často. Během dalších hodin, kdy pedagog vykládal látku, AP procházel mezi lavicemi sedících žáků, sledoval jejich práci a některým pomáhal. Obvykle však stačilo ukázat v učebnici aktuálně probírané téma nebo zopakovat informaci pro lepší pochopení. Tato častější potřeba intervence u většiny žáků může být způsobena jejich nízkým věkem, nezkušeností nebo určitou mírou nesamostatnosti. Žáci jsou zvyklí se v případě nepochopení učiva přihlásit, což asistentovi ulehčí hledání svého uplatnění a okamžitě ví, kde je zrovna žádoucí. Ačkoli to zdánlivě vypadá, že AP pracuje v největší míře s celou třídou, opak je pravdou. Faktem je, že AP je přirozeně aktivní, neustále náležitě využitý a přibližně 70 % času z celé hodiny tráví u žáka se SVP, který vyžaduje spíše jeho samotnou přítomnost než doopravdy poskytovanou pomoc.

Třída respondenta TU 2

Toto pozorování probíhalo též ve druhém ročníku, AP byl ve třídě již před začátkem hodiny a pomáhal žákovi se SVP s přípravou pomůcek. Po příchodu třídního učitele se žáci společně pozdravili, tento rituál dělají každé ráno. Téměř celá první hodina matematiky byla ztvárněna herně a velmi zábavně. Poněvadž byl chlapec velmi neklidný, nepozorný a vykřikoval, AP seděl celou dobu vedle něj a ostatním ve třídě svou pomoc nemohl nabídnout. Ostatně takto je to prý během každého předmětu. Následující hodinu probíhala skupinová výuka žáků v kruhu na koberci. (V souvislosti s výše popsanou teorií (dle Hájkové, Strnadové, 2010) lze říci, že ačkoli se stále jednalo o pedagogem vedenou (frontální) výuku, byl touto činností podpořen i „výcvik sociálních dovedností“). Ovšem chlapec se zcela neúčastnil – SVP seděl na klíně AP. Vlastní vůlí se do aktivit nezapojil, pokud byl vyzván učitelkou a AP mu poradil, úkol určitým způsobem zvládl. Příští

hodina se konala opět v lavicích, chlapci se nechtělo pracovat a opakovaně si lehal na asistenta. Ten se snažil žákovu pozornost nasměřovat k vyučované látce, ale vzhledem k několika neúspěšným pokusům se AP s chlapcem odebrali na chodbu, kde se posadili ke stolu, u kterého dále probíhalo jeho individuální vyučování. V této třídě lze pozorovat asistentovu intenzivní subvenci poskytovanou žákovi se SVP, která během vyučovací hodiny tvoří asi 95 % činnosti AP, a proto je čas věnovaný intaktním žákům minimální.

Třída respondenta TU 3

V tomto třetím ročníku byl AP přítomný před začátkem vyučování a věnoval se žákovi s tělesným postižením. Ve třídě se vyskytují dva žáci s potřebou podpory od AP, přičemž u jednoho převažuje dopomoc s plněním kognitivních úkolů a u druhého chlapce se jedná hlavně o fyzickou podporu. Tito žáci sdílí první lavici, tudíž AP zaujímá pozici naproti nim a dokáže pomáhat oběma skoro současně. Jde např. o přípravu pomůcek na hodinu nebo orientaci v učebnici. Jelikož pedagog chtěl žáky se SVP vyzkoušet z četby, odvedl je na chodbu, aby nebyl narušen průběh hodiny. Ostatní žáci zůstali ve třídě pod dohledem AP a postupně se střídali v předčítání. Během následující hodiny angličtiny stáli všichni žáci v kruhu a pomocí svého těla plnili úkoly znějící z rádia, např. „Touch your nose.“ AP držel chlapce za ruce, poskytoval mu oporu a pomáhal ovládat jeho tělo dle instrukcí nahrávky. Právě při takových činnostech je AP u chlapce nezbytný, koneckonců jako při jakémkoli pohybu po třídě. I proto AP trávil ve třídě většinu času o přestávkách, s výjimkou komunikace s třídním učitelem o průběhu další či předcházející hodiny. Z výše uvedeného tedy plyne, že AP se věnuje oběma žákům se SVP, ale o něco více žákovi s tělesným postižením, a to takřka na 100 %.

Třída respondenta TU 4

AP přišel do třídy se zpožděním, několik minut po třídním učiteli. Zpočátku se posadil vedle lavice žáka se SVP, a protože chlapec nepochopil zadání, AP mu ho několikrát vysvětloval. Konkrétně popisoval, co má dělat. Během hodiny AP otevřel okna, rozdál sešity, procházel mezi lavicemi a sledoval práci ostatních žáků. Aktivně a soustavně však nikomu nepomáhal a nikdo ho o pomoc nežádal. Když si AP připadal zjevně nepotřebný, využil na okamžik funkcí svého mobilního telefonu. V průběhu tří vyučovacích hodin panoval v tomto čtvrtém ročníku klid a řád, možná díky přirozené autoritě sršící z pedagoga. Během celého dopoledne nebyla zaznamenána komunikace mezi asistentem a učitelem. Čtvrté vyučovací hodiny se asistent pedagoga pravidelně neúčastní, má pauzu na oběd, jelikož odpoledne musí být k dispozici ve školní družině. Díky poměrně velké samostatnosti všech žáků ve třídě, a to i žáka se SVP, je asistentova podpora danému žákovi subjektivně hodnocena okolo 20 %.

Třída respondenta TU 5

Na první vyučovací hodinu do tohoto pátého ročníku vešli asistent pedagoga a třídní učitel společně. AP měl zavedený vlastní blok s informacemi o chlapcově diagnóze, a jejich projevech, o nastavených podpůrných opatřeních a osobních dojmech z celé situace. AP seděl během výuky u žáka se SVP, směřoval ho k přípravě pomůcek a k plnění zadaných úkolů. Neobvyklou situací ve třídě bylo zranění jednoho žáka, šlo o sádru na ruce, kterou běžně žák píše. Vzhledem k jeho indispozici asistent dopisoval do chlapcova pracovního sešitu správné odpovědi řečené v hodině. To ale způsobilo chlapcovu pasivitu, následný nepokoj a rušení ostatních spolužáků, ale naštěstí ne na dlouhou dobu. V této třídě již neprobíhá frontální výuka pomocí her, jako v nižších ročnících, ale více se využívá kooperativní učení žáků ve skupinách nebo společná interaktivní výuka na koberci. Během obdobné skupinové práce se AP nijak neangažoval a nechal žáka se SVP spolupracovat s ostatními, čímž vědomě podporoval přirozenou socializaci. Ani zde intaktní jedinci pomoc asistenta téměř nevyžadují. Nicméně podpora poskytnuta žákovi se SVP je odhadována na 50 %, jelikož jsou situace, především při samostatné práci, kdy je jistá intervence na místě.

Třída respondenta TU 6

Do této čtvrté třídy na hodinu českého jazyka vešel asistent pedagoga současně s třídním učitelem. AP trávil převážnou část hodiny u žákyně se SVP, ale když úkol pochopila a začala pracovat samostatně, AP měl čas projít celou třídu, sledovat práci žáků a dopomoci tam, kde bylo potřeba. Zpočátku byla žákyně nepokojná, možná kvůli návštěvě cizí dospělé osoby, tedy pozorovatele, kterého si opakovaně prohlížela. Během dalšího předmětu AP stál v zadní části třídy, neustále sledoval žáky a intuitivně reagoval na jejich potřeby. Vždy směřoval k jedinci, který neverbálně působil zmateně. Když pedagog žádal AP, aby rozdal sešity, oslovil ho „paní učitelko,“ čímž před žáky ukázal jejich rovnocenný postoj. AP zavedl po domluvě s rodiči a třídním učitelem tzv. systém ABC, který značí stupeň poskytnuté dopomoci. Díky tomu všichni ví, do jaké míry žák zvládne zadaný úkol samostatně a zda dochází ke zlepšení. V průběhu vyučování měli žáci vytvořit dvojice, ve kterých plnili společně práci. V momentě, kdy žákyně se SVP šla k jednomu ze spolužáků s cílem vykonat úkol, třídní učitel žačku poslal zpět do lavice se slovy: „...*ty se budeš radit s asistentkou*“, což bylo dodrženo. Ve třídě se objevuje více žáků se specifickou poruchou učení, kteří občasnou pomoc asistenta uvítají, ale jelikož žákyně se SVP dlouhodobě neudrží své soustředění, je asistentova péče směřována hlavně k ní, a to zhruba z 60 %.

Třída respondenta TU 7

V tomto sedmém ročníku byl AP již před začátkem hodiny a seděl připravený vedle žačky se SVP. Jelikož je ve třídě i druhý žák s potřebou podpory od asistenta, sedí hned za AP, aby byli poblíž. Asistent pedagoga si vede vlastní záznamy o žácích a jejich práci při hodině. První hodina probíhala velmi organizovaně, pedagog vysvětloval látku a na tabuli promítal zápisky, které si žáci opisovali do sešitu. To se ovšem netýkalo žákyně se SVP, která má diagnostikované LMP a poznámky pro ni přepisuje z tabule asistent. Během pozorování se žákyně zdála schopna splnit tuto činnost svépomocí, stejně jako pár dalších aktivit, např. otevření učebnice nebo nalezení hledaného místa na mapě, které AP prozradil předčasně. Jedinou zaznamenanou komunikací mezi AP a pedagogem bylo asistentovo upozornění, že zmíněné téma mají žáci znát z jiného předmětu, který tento pedagog nevyučuje. Toto oborové zaměření učitelů bývá na druhém stupni běžné, i proto na příští hodinu přišel jiný pedagog. AP seděl během celého dne, vyjma přestávek,

vedle žačky. Čas od času se otočil na žáka se SVP, který seděl za ním a jen pro kontrolu mu nahlédl do sešitu. Během tohoto pozorování se AP ostatním žákům nevěnoval, zjevně se cítil být větším přínosem pro žáky se SVP, tudíž jeho vyvinutá podpora se dá zhodnotit téměř 90 %. Zůstává otázkou, zda je v tomto rozsahu skutečně nezbytná.

Třída respondenta TU 8

V pořadí osmé pozorování proběhlo v sedmém ročníku základní školy. I zde přišel AP do třídy spolu s pedagogem, ne však s třídním učitelem. AP seděl v první lavici přímo před stolem pedagoga spolu se žákem se SVP, který má Aspergerův syndrom. Struktura hodiny byla poměrně akčně uspořádaná, všichni žáci se střídali ve psaní slov na tabuli. Pedagog ustavičně komunikoval s celou třídou a střídavě vyvolával žáky, včetně žáka se SVP, tudíž asistent nebyl nijak využit. Na další hodinu matematiky již přišel třídní učitel. V celé škole je zavedena výuka matematiky pomocí „metody Hejného,“ která některým pracovníkům úplně nevyhovuje. Vysvětlované látce chlapec se SVP zcela nerozuměl. Tento problém byl patrný i u AP, který požádal učitele o opětovný výklad, který mu byl okamžitě poskytnut. Při druhém pokusu si AP uvědomil správný postup a dál se žákem pracoval. Na jednu z příštích hodin přišel pedagog s opravenými testy, vysvětlil žákovi se SVP jeho chyby, čímž odůvodnil i výslednou známku, trojku. Chlapec to natolik rozrušilo, že zmačkal test a vykřikl pár vulgárních slov, což zaskočilo většinou zúčastněných ve třídě. Učitelka pouze narovнала papír s písemnou prací, ale jinak se neprojevila, stejně jako AP. Chlapec položil hlavu na stůl, a i přes několik výzev kantora na zapojení do výuky nereagoval. Učitelka v průběhu hodiny chlapce podněcovala k aktivitě, nabízela možnost pohybu po třídě a zkoušela i variantu zastrašování, že se všechny jeho nesplněné úkoly z hodiny nahromadí k domácí práci. Nic z toho nepomohlo, a proto se AP odebral mezi ostatní žáky, kde jeho pomoc využila pouze jedna dívka. Odezva spolužáků na chlapcovo chování byla téměř nulová, jen asi dva žáci se tvářili překvapeně, ale z činnosti se nenechali vyrušit. Zhruba deset minut před koncem hodiny chlapec vstal, šel si k umyvadlu opláchnout obličej, chvilku něco šepotem komentoval, ale vzápětí se sám od sebe zapojil do výuky. Zjišťoval, v jakém cvičení má pokračovat. Z několikahodinového pozorování lze usoudit, že dopomoc žákovi je poskytnuta asi na 70 %.

Třída respondenta TU 9

Předposlední pozorování proběhlo v osmé třídě, do které přišel pedagog současně s AP. Kvůli prvotní organizaci hodiny, asistentově vedení všech žáků a dopomáhání učiteli, nebylo zcela zřejmé, který žák má speciální vzdělávací potřeby. Když se vše uklidnilo a byla zadána individuální činnost, AP si sedl k jednomu chlapci zeptal se, zda chápe úkol. Jelikož byl žák nejistý, AP úlohu vysvětlit svými slovy a společně se dopracovali ke kýženému cíli. Po zbytek hodiny již žák pracoval samostatně, občas se přihlásili o radu i jiní jedinci. Atmosféra následujících hodin byla klidná, AP obcházel žáky během výkladu pedagoga, popřípadě je upozornil na chybu. Během jednoho předmětu měli žáci sami vyrobit papírovou krabičku a zde se projevila velká potřeba pomoci asistenta pro žáka se SVP. Ačkoli zadání chlapec chápal, nedokázal dostatečně ovládat používané nástroje (nůžky, lepidlo, kružítko...), vztekal se a odmítal v činnosti pokračovat. Tehdy mu dopomoc nejen fyzická, ale i psychická od AP byla velmi ku prospěchu, a i když mu vše trvalo déle než ostatní, úkol dokončil. Zapojení AP v této třídě je velmi přirozené a rovnoměrné, ale i přesto je dopomoc žákovi se SVP posouzena na 65 %.

Třída respondenta TU 10

Tuto devátou třídu navštěvuje žák s tělesným postižením, kterému je AP nápomocen především při přemísťování po budově školy. Jelikož je pravidelně v tento den a hodinu probírána literatura, pomoc AP bývá nadbytečná, a tak se výuky neúčastnil. Dorazil až na druhou hodinu a sedl si vedle chlapce do první lavice, která je speciálně upravena dle velikosti elektrického invalidního vozíku. Během tohoto předmětu AP sloužil chlapci doslova jako „pravá ruka,“ jelikož mu opisoval zadání slovní úlohy, aby se tím výrazně nezdržel. Číslice v příkladu již žák se SVP psal sám, ale při řešení byl bezradný a objasnění od AP se mu nedostalo. Asistent pedagoga uznal, že slovní úlohy nejsou jeho silnou stránkou, a tak poprosil třídního učitele, aby žákovi se SVP pomohl on. Vzhledem k této „výměně rolí“ šel AP mezi ostatní žáky a dohlížel na plnění jejich zadané práce. Při další hodině, která byla převážně výkladová, se AP snažil učiteli pomoci rozdáním sešitů či smazáním tabule, avšak jeho potenciál nebyl využitý. Dle doby strávené pozorováním v této třídě lze konstatovat, že dopomoc žákovi se SVP není vždy potřebná, avšak pokud je AP ve třídě přítomen, jeho čas věnovaný tomuto žákovi tvoří přibližně 35 % všech skutečných činností.

6. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Je pro učitele AP ve třídě vždy přínosem?

Na základě provedených rozhovorů a pozorování lze konstatovat, že většina respondentů obecně vnímá asistenty pedagoga jako přínos, a to kvůli celkové podpoře během edukačního procesu. Jedná se nejen o pomoc žákovi se SVP, ale i ostatním jedincům a přítomnému pedagogovi. Větší část odpovídajících si je vědoma jistých ulehčení své práce, avšak nejvíce kladný postoj k pozici AP mají učitelé, kteří erudují žáka s mentálním postižením. Pro ně je přítomnost asistenta nezbytná. Zároveň se ale u těchto respondentů vyskytovaly činnosti a situace, ve kterých by si jistě věděli rady i bez pomoci AP, což koneckonců více než polovina pedagogů přiznala. Při bližším pohledu na výzkumnou otázku je možné si všimnout slov „vždy přínosem,“ což pedagogové neshledali jako vhodné spojení, jelikož AP nemusí být vždy přínosem. Zmínili se, že činnost AP na ně především během prvních pár měsíců společné kooperace působila rušivě. I doposud to takto čas od času stále vnímají. Druhým nepříznivým názorem bylo eventuální nepatřičné chování asistenta pedagoga, které není vzhledem k jeho postavení ve třídě adekvátní. V neposlední řadě se učitelé snaží omezovat nadměrnou pomoc žákovi se SVP, které by se mu mohlo od asistenta dostat. Tato častá pomoc ze strany AP by mohla zbrzdit žákův vývoj a jeho samostatnost.

2. Je dle učitelů AP připraven poskytnout pomoc všem žákům s jakoukoli SVP?

Vzdělání AP úzce souvisí s globálními znalostmi různých typů speciálních vzdělávacích potřeb. Tuto problematiku však vyzdvihli pouze dva respondenti. Další dva vzdělání neshledávají jako podstatné a zbytek si myslí, že maturita s jistým pedagogickým vzděláním, obvykle kurzem AP, postačí.

Na základě těchto úvodních vět lze usoudit, že většina pedagogů nepřisuzuje vědomostem v oblasti speciální pedagogiky, a tedy diferenciaci SVP velkou váhu.

Dle uskutečněných rozhovorů to vypadá, že učitelé důvěřují asistentovým schopnostem, čímž se nejpodstatnějším prvkem pro spolupráci AP a žáka stává asistentův kladný vztah k dětem. Ovšem v případě absence AP si pedagogové jsou velmi dobře vědomi přítomnosti žáka se SVP a je pro ně značný rozdíl, pokud jde např. o žáka s PAS nebo žáka se sluchovým postižením. O tom svědčí i opakovaně zmiňované mentální postižení, které je učiteli na běžné ZŠ nejméně akceptovatelné. Lze tedy říct, že pokud má pedagog ve třídě přiděleného asistenta, tak předpokládá, že svou práci v rámci možností a se správným metodickým vedením zvládne, a to bez ohledu na žákovu SVP.

3. Splňuje současný AP kritéria stanovená pro osobnost pedagogického pracovníka?

Je zajímavé, že při interview pedagogové odpovídali spíše na to, jací by AP měli být, než jací opravdu jsou. V teoretické části je kromě bezpodmínečné odborné kvalifikace uvedena také řada osobnostních předpokladů a dalších charakterových vlastností, které by asistentům měly být vlastní. Jedním z nejdůležitějších kritérií kromě trpělivosti, empatie a tolerance, je zejména již několikrát zmiňovaný pozitivní vztah k dětem. Ten je uveden jako zásadní nejen v odborné literatuře, ale také v jednotlivých odpovědích dotazovaných učitelů.

Co se týče odborné kvalifikace, tak při zpětném pohledu na kódování rozhovorů, konkrétně na kategorii „vzdělání AP“ je možné říci, že téměř polovina pedagogů považuje maturitu za dostatečnou kvalifikaci asistenta pedagoga. Čtyři respondenti podmiňují pozici AP pedagogickým vzděláním, nejčastěji hovoří o absolvování kurzu pro AP. Ovšem jsou i tací respondenti, kteří (pedagogické) vzdělání nepovažují za důležité. V souvislosti se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, a tedy již výše zmíněnými podmínkami pro splnění odborné kvalifikace, zůstává otázkou, zda pedagogové neví o nutnosti jistého „pedagogického minima“ nebo jej opravdu nepovažují za podstatné.

Dotazovaní dále uvedli několik malých chyb, kterých se AP během své práce dopustili (př. nadměrná dopomoc). Z uskutečněného pozorování lze říct, že jediné, co některým asistentům shází, je trpělivost. Pozitivní vztah k dětem, empatie a jistá míra odbornosti byla na asistentech dobře patrná. Během pozorování byly potvrzeny i lehké nedostatky, které zmínili respondenti, ale myslím, že tato nepatrná pochybení se neodráží v osobnostních vlastnostech AP. Nikdo z respondentů nebyl vyloženě nespokojený s činnostmi, které AP odvádí. Je tedy možné soudit, že z pohledu třídních učitelů jsou požadavky na osobnost AP jakožto pedagogického pracovníka splněny.

4. Jaký rozdíl pocít'ují pedagogové při edukaci žáka se SVP bez přítomnosti AP?

Je nutné připomenout, že při edukaci žáků se vše odvíjí od individuální osobnosti daného jedince a jeho schopností. Z toho plyne, že v případě dvou žáků stejného věku, s obdobnou poruchou, bude nutné ke každému přistupovat jinak, a tedy jedna varianta vysvětlování úkolu, použité pomůcky nebo speciální metody nemusí vyhovovat oběma žákům. Právě v tomto příkladě se promítá i učitelovo vnímání nepřítomnosti AP. Pokud půjde o žáka, který komunikuje, v rámci možností spolupracuje a je relativně samostatný, tak je zřejmé, že učitelova práce nebude zvlášť výjimečná nebo náročná. Respondenti často uvádí, že pokud o absenci AP vědí předem, je to pro ně příznivější, jelikož si mohou danou vyučovací hodinu přizpůsobit dané situaci. A právě organizace a průběh hodiny inkluzivního vzdělávání je v nepřítomnosti asistenta dle respondentů nejobtížnější, protože musí činnosti rozdělit tak, aby třída zvládla část hodiny pracovat samostatně a učitel se na okamžik mohl věnovat pouze žákovi/žákům se SVP. To ovšem není možné praktikovat vícekrát za hodinu a ani dlouhodobě. Tato forma výuky by byla na úkor ostatních jedinců ve třídě. Odpověď na výzkumnou otázku tedy zní, že ačkoli se učitelé dokáží s potenciální absencí vypořádat, je pro ně přítěží, jelikož si za dobu spolupráce s AP již zvykli na jistou míru podpory, která jim práci značně ulehčí.

Výzkumný problém: Jak pedagog vnímá pozici asistenta pedagoga při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výše zodpovězených výzkumných otázek lze blíže specifikovat výsledky práce. 9 z 10 respondentů považuje asistenta pedagoga za vítanou posilu při vzdělávání žáka s jakoukoli speciální vzdělávací potřebou. Pouze jeden z odpovídajících je přesvědčen, že by v současné době zvládl inkluzivní výuku ve své třídě sám. I přes tento osobitý názor se pedagog shoduje s ostatními dotazovanými, že pokud je ve třídě žák se SVP, hlavně s nějakou těžší formou, je asistent ve třídě přínosem. Pedagog může plynule kooperovat s celou třídou, nemusí svou pozornost neustále směřovat k danému jedinci a průběh výuky není nijak zvlášť narušen. Samozřejmě se vyskytují i případy nepatřičného chování žáka se SVP, které narušuje vyučování. Tehdy je opravdu potřebná intervence AP, popřípadě i samotného pedagoga.

Co se týče bližší spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, nebyla shledána žádná výrazná nespokojenost s prací AP. Respondenti uvádí, že s asistenty vychází bez problémů. Pokud někteří pedagogové již měli možnost kooperovat s více asistenty, lišil se jejich vztah k asistentovi kvůli rozdílným osobním názorům nebo odlišnému temperamentu každého z nich. Lépe řečeno, s někým si rozuměli více i v tématech mimo vzdělávání a někoho přijímali pouze jako spolupracovníka.

Díky uskutečněnému pozorování je možné prohlásit, že na druhém stupni je vzájemná komunikace v hodině podstatně nižší než na prvním. K tomu dochází především z důvodu častějšího střídání pedagogů v jednotlivých předmětech.

V souhrnu lze tedy říci, že pokud bude inkluzivní vzdělávání pokračovat tak jako doposud, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě bude čím dál více vítána.

7. DISKUSE

Při psaní této diplomové práce jsem jako jeden ze zdrojů využila publikaci *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* od Němce, Šimáčkové–Laurenčíkové a Hájkové (2014). Tato literatura obsahovala tematicky shodně zaměřený výzkum, jehož součástí je i oblast týkající se preferovaných vlastností AP z pohledu učitelů, kteří s nimi pracují. Na tuto konkrétní otázku odpovědělo 40 pedagogů a jelikož někteří zmínili více možných předpokladů, které považují za podstatné, četnost odpovědí je o něco vyšší. Shodou okolností i můj výzkum se na tuto oblast zaměřil, a proto bych obdobné dílčí výsledky ráda porovнала. Aby byly výsledky přehlednější a lépe srovnatelné, matematicky jsem si určila četnost odpovědí příslušných pro 10 rozhovorů, protože i má práce obsahuje právě tento počet. V závorce za pojmem vždy uvádím jako první počet odpovědí ze zmíněného odborného výzkumu (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014) a druhý údaj je z mého bádání:

vzdělání, znalosti (6 / 6), dobrý vztah k žákům (5 / 3),
empatie, porozumění (4 / 5), trpělivost (3 / 2).

Rozdíly nejsou nijak markantní. Je příjemným překvapením, že v případě „empatie, porozumění“ převažují odpovědi od mých respondentů a v oblasti znalostí AP jsou hodnoty srovnatelné. V této souvislosti bych ráda vyzdvihla komplexnost, se kterou autoři jejich orientační výzkum pojali. Zaměřili se nejen na rozhovory s pedagogy a řediteli škol, ale i s asistenty a žáky se SVP.

To mě přimělo zamyslet se nad eventuálním rozšířením své práce, které by ale zabralo mnohem více času. Při takovém šetření by se během rozhovorů s třídními učiteli využily tytéž otázky. Výzkum by probíhal na běžných základních školách v rámci jednoho kraje a výsledky z jednotlivých škol by se mezi sebou vzájemně porovnali. Současně by bylo dobré rozdělit školy dle jejich umístění, zda jde o školy ve velkém či malém městě. Pokud bych šla více do hloubky, bylo by možné provést tentýž výzkum celorepublikově, a následně tak porovnat výsledky jednotlivých škol mezi kraji či jejich krajskými městy.

Další výzkum, který mě zaujal, byl kvalitativní výzkum týkající se vzájemné spolupráce asistenta pedagoga a učitele, řešený v závěrečné práci Mgr. Miroslava Vodičky. Jedním ze srovnatelných údajů byl věk asistentů, přičemž si dovoluji vycházet z autorova

rozdělení věkových hranic, ačkoli jeho počet respondentů byl asi o 40 více než počet mých odpovídajících.

Níže uvádím zaokrouhlené procentuální zastoupení dané věkové kategorie, přičemž první údaj bude vycházet z autorovy práce a druhý, v závorce, z mého výzkumu.

AP ve věku do 25 let – 17 % (20 %)

AP ve věku 25–39 let – 39 % (50 %)

AP ve věku 40–59 let – 44 % (30 %)

Z výše uvedeného lze konstatovat, že asistentů ve věku do 25 let je nejméně, ačkoli je diskutabilní, zda se jedná o asistenty včetně dosažení 25 let, anebo se již započítávají do dalšího stupně. I přesto, že v mém bádání je nejvíce respondentů ve věku 25-39 let a u Mgr. Vodičky je největší zastoupení v kategorii 40-59 let, rozdíly v množství nejsou nijak výrazné. Ovšem vzhledem k autorově plošnějším výzkumu je na místě konstatovat, že o tuto pozici mají zájem hlavně lidé středního a staršího věku, kteří již mají určité pracovní zkušenosti (Vodička, 2017).

Osobně zastávám názor, že co se týče fyziologických podmínek při výkonu této profese, nezáleží ani tak na věku či pohlaví, jako na přirozené inteligenci a kladném vztahu k dětem. Tento pozitivní vztah může být stejný u mladého člověka, který právě absolvoval studium, stejně jako ženy staršího věku, a to za předpokladu, že v obou případech je jejich předchozí zkušenost nulová.

Ačkoli tématem práce není primárně inkluze, velmi mě zaujal jeden internetový článek, ve kterém Miloš Zeman, současný prezident ČR, hovoří o vzdělávání žáků s mentálním postižením na běžných základních školách. V článku jde především o potenciální zařazení žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením do běžných škol, přičemž prezident zohledňuje riziko, že tito žáci, i když budou mít k dispozici AP, nikdy nezažijí kýžený pocit úspěchu jako intaktní jedinci. O žáky s lehkým mentálním postižením nemá takový strach, jelikož u nich je prý větší pravděpodobnost, že se inkluze podaří a edukace bude fungovat (Mach, 2016).

S touto myšlenkou by rozhodně nesouhlasilo hned několik respondentů z mého výzkumu, jelikož oni o tomto „riziku“ hovoří již v souvislosti se žáky s lehkým mentálním postižením a často tvrdí, že i přes výraznou pomoc od asistenta pedagoga, tito žáci do běžného vzdělávání nepatří.

Obecně se odpovídající zmiňovali o tom, že není problémem vzdělávat žáky s tělesným či zrakovým postižením, protože jejich intelekt je zachovalý. Potřeba spolupráce s asistentem roste v souvislosti se žakovým těžším stupněm speciální vzdělávací potřeby, konkrétně s mentálním postižením nebo s těžší formou poruchy autistického spektra.

Z názoru některých pedagogů lze vyvodit jejich obavy, že za chvíli bude mít diagnostikovanou SVP každý třetí žák a asistent bude nutností v každé třídě. Pro některé rodiče je totiž mnohem jednodušší přivést dítě do SPC či PPP za účelem získání doporučení k úpravě obsahu vzdělávání. Předpokládají, že se jim tak sníží povinnost připravovat se s dítětem na výuku.

Během pozorování byly vidět rozdíly mezi jednotlivými asistenty, především v jejich osobním přístupu k žákovi se SVP a k celé výuce. Obecně byly zhruba tři asistenti, kteří se při edukačním procesu aktivně zapojili, měli dobré nápady a sršeli pozitivní energií, ale někdy možná dopomáhali až moc. Další tři asistenti byli spíše pasivní, z jejich chování vyplývalo, že je jejich práce nenaplňuje. Většinu výuky pouze seděli vedle jednoho či dvou vybraných žáků, ostatním ve třídě se nevěnovali a spolu s pedagogem nijak nekomunikovali. Zbytek AP tvoří takový „zlatý střed“, kdy se přiměřeně věnovali nejen žákovi se SVP, ale také intaktním jedincům.

S tímto chováním a činnostmi asistentů v hodině může souviset i skutečnost, že by spolu třídní učitel a AP měli více komunikovat. Řešit například to, v jakých předmětech či aktivitách je přítomnost asistenta opravdu nezbytná. Několik respondentů ji totiž v určitých předmětech uvádí jako zbytečnou. K tomu patří i zjištění, že jeden učitel sice popsal, jaké činnosti AP v hodině vykonává, ale současně přímo řekl, že neví, co by opravdu dělat měl.

Při zavádění pozice AP a stanovení jeho obsahu činností bych doporučila, aby některý pověřený školský pracovník (př. školní speciální pedagog) kladl větší důraz na seznámení třídního učitele s asistentovou náplní práce. Současně by bylo na místě i jakési „proškolení“ třídních učitelů, aby věděli, jak asistenta metodicky vést.

8. ZÁVĚR

V úvodu své práce jsem se snažila popsat pojmy výchova a vzdělávání, dokumenty týkající se základního vzdělávání a legislativu zaměřenou na oblast inkluzivního vzdělávání i osobnost asistenta pedagoga, formy školní inkluze, výukové strategie, podpůrná opatření a formy podpory pro žáky se SVP. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila nejen na kvalifikaci asistenta pedagoga, osobnostní předpoklady a náplň jeho práce, ale také na pro něj potřebné metodické vedení. To poskytuje hlavně třídní učitel, o němž je v práci také zmínka. Výzkumná část obsahuje analyzované rozhovory s jednotlivými třídními učiteli, kteří mají zkušenost s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za přítomnosti asistenta pedagoga. Součástí výzkumu je také popis pozorování ve vybraných třídách. Práce je doprovázena několika přehlednými tabulkami a v samotném závěru jsou zodpovězeny mnou položené výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zaměřená na přínos AP ve třídě ukazuje, že pomoc asistenta při edukaci žáka se SVP je pro pedagogy poměrně výrazná. Avšak pár respondentů neskrývalo jisté rozpaky, které plynou z asistentovy, někdy spíše nedostačující, činnosti. Pedagogové dokonce konkrétně popsali drobné chyby, kterých se AP dopouští a které se následně snaží společně eliminovat.

Zda jsou AP schopni poskytnout podporu všem žákům se SVP je poněkud diskutabilní. Pro pedagogy v tomto výzkumu nejsou znalosti z oblasti speciální pedagogiky prioritní. Lze tedy říci, že z jejich pohledu asistenti zvládnou práci se všemi dětmi bez rozdílu. Obvykle si totiž AP spolu s pedagogem vyhledají a dostudují potřebné informace z literatury či jiných odborných zdrojů.

Ve třetí výzkumné otázce byly rozebrány osobnostní předpoklady pro výkon profese AP. Podmínky vymezené v odborné literatuře odpovídají požadavkům ze strany učitelů a v rámci subjektivně hodnoceného pozorování jsou ve většině případů ze strany asistentů naplňovány.

To, že učitelé pocítují rozdíl během vzdělávání žáka se SVP bez přítomnosti AP, je zřejmě jasné. Ovšem z výzkumu vyplynulo, že největší problém shledávají v organizaci výuky a případné individuální práce se žákem se SVP. Pokud by se žákovi či více žákům se SVP v nepřítomnosti AP měli věnovat tak, jak by bylo třeba, mohlo by to být na úkor ostatních jedinců ve třídě.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak pedagogové vnímají asistenta pedagoga během výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto výzkumu vyplývá, že pro většinu pedagogů je v současném inkluzivním vzdělávání asistent přínosem, oporou a s trochou nadsázky jistou výhodou, jelikož jim práci ve třídě ulehčí. Toto tvrzení primárně platí při edukaci žáka s mentálním postižením.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AAK	alternativní a augmentativní komunikace
ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
AP	asistent pedagoga
CVŽ	celoživotní vzdělávání
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
NAPIV	národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NPV	národní program vzdělávání
OSN	organizace spojených národů
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TU	třídní učitel
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (organizace pro vzdělání vědu a kulturu)

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. AUTORSKÝ KOLETIV (2012). *Spolupráce s asistentem pedagoga. Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7
2. DRAČKOVÁ, Sabina (2016). *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 20. 2. 2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf?fbclid=IwAR1cCngj-u2EpTDMitwwV9ghQv5gIaa_CCflJYwGdYFetWoX-TBEby1gItY
3. FERJENČÍK, Ján (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.
4. GIANGRECO, M.F. a M. B. DOYLE (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*. In L. Florian (Ed.) *The SAGE handbook of special education* (str. 429-439). London: Sage. ISBN 13-978-1-4129-0728-6
5. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
6. KROUPOVÁ, Kateřina (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
7. *Kvalifikační předpoklady* (2013) [online]. Nová škola, o.p.s., [cit. 10.3.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>
8. KVĚTOŇOVÁ, Lea, Regina PROUZOVÁ, a kol (2010). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-472-3
9. LECHTA, Viktor, ed. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
10. MACH, Jiří (2016). *Inkluze na zkoušku, navrhuje Zeman* [online], [cit. 7.3.2019]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/stalo-se/396850-inkluzie-na-zkousku-navrhujezeman.html>
11. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. [online]. 1.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, [cit. 20. 11. 2018]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

12. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4722-3.
13. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
14. PIPEKOVÁ, Jarmila (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
16. RVP ZV (2017) [online], [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
17. SKUTIL, Martin (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
18. SLOWÍK, Josef (2016). *Speciální pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
19. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
20. TEPLÁ, Marta (2015). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.
21. TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ (2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2. vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-66-7.
22. VALENTA, Jiří (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-567-0.
23. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
24. VODIČKA, Miroslav (2017). *Pohled pedagogů a asistentů pedagoga na jejich spolupráci při společném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Závěrečná práce. Brno. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ptsz9>

25. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
26. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>
27. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů.* In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Otázky do rozhovoru

Příloha č. 2 - Rozhovor s TU 1

Příloha č. 3 - Rozhovor s TU 7

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Informace o respondentech

Tabulka č. 2 - Současní žáci se SVP a doba poskytnutí AP

Tabulka č. 3 - Kategorie: První zkušenost se žákem se SVP

Tabulka č. 4 - Kategorie: Náplň práce AP

Tabulka č. 5 - Kategorie: Vlastní iniciativa AP

Tabulka č. 6 - Kategorie: Předpoklad pro výkon profese

Tabulka č. 7 - Kategorie: Vzdělání AP

Tabulka č. 8 - Kategorie: Kdy je AP potřebný

Tabulka č. 9 - Kategorie: Výhody AP ve třídě

Tabulka č. 10 - Kategorie: Důsledky nepřítomnosti AP

Tabulka č. 11 - Kategorie: Kooperace AP a TU

Tabulka č. 12 - Kategorie: Žák s MP v běžné škole

Tabulka č. 12 - Kategorie: Rizika

Tabulka č. 14 - Skladba tříd a doba pozorování

Tabulka č. 15 - Informace o AP

Tabulka č. 16 - Podpora od AP v procentech

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Otázky do rozhovoru

1. Kolik let praxe máte?
2. Jaké je Vaše vzdělání v oblasti pedagogiky?
3. Kdy poprvé jste měl/a ve třídě žáka se SVP? Byl poskytnut i AP?
4. Jakou SVP žák má a od kdy je ve Vaší třídě k dispozici AP?
5. Spolupracoval/a jste po dobu své praxe i s jiným AP? Jaká byla spolupráce?
6. Jaké činnosti vykonává AP při vyučování?
7. Plánujete výuku společně, resp. přichází AP i s vlastními návrhy? (Prosím příklad)
8. Je třeba, aby u jedince se SVP byl AP přítomný v každé hodině?
9. Jak probíhá spolupráce s AP ve třídě a mimo ni? (Co byste změnil?)
10. Co je podle Vás nejdůležitější pro výkon profese AP? (Jaké vzdělání by měl AP mít?)
11. Myslíte, že je AP ve třídě vždy přínosem?
12. Co pro Vás bylo nejtěžší, když jste ve třídě měl/a dítě s SVP a nebyl přítomný AP?
13. Měli by AP být lépe ohodnoceni za odvedenou práci?

Příloha č. 2 - Rozhovor s TU 1

1 Kolik let praxe máte?

„Přibližně 17 let, protože jsem vlastně byla doma s dětma.“

2 Jaké je Vaše vzdělání v oblasti pedagogiky?

„Mám aprobaci na 1. stupeň, takže učitelství prvního stupně.“

3 Kdy poprvé jste měl/a ve třídě žáka se SVP? Byl poskytnut i AP?

„To si pamatuji přesně, po prvé to bylo v roce 2013 a byla to holčička s dyslexií. Ale asistenta neměla, to vůbec. V té době tady ještě asistenti nebyli. Tehdy tu byl jeden asistent u chlapce s autismem, ale to byl vlastně asi první případ tady ve škole, to může být tak 4 roky. Jinak se k dětem nedávali asistenti, to byly vlastně vypracovaný individuální vzdělávací plány a podle těch se teda jelo, ale jinak v té době nebyli asistenti obsazovaný.“

4 Jakou SVP žák má a od kdy je ve Vaší třídě k dispozici AP?

„Chlapec už přišel s tím, že bude mít asistentku od první třídy. No ono je to tak, že teď nám přijde papír z poradny rovnou s pokyny, co s ním máme dělat a jak s ním máme pracovat, ale není tam přesná diagnóza jako dříve, takže mi nevíme, co přesně mu je. Ale ze školky přišels ním, že má LMR. No, popravdě, já mám na tohle jeden názor. Pakliže má dítě mentální postižení, tak si myslím, že by sem chodit nemělo. Když je třeba lehoučký a stačí to jen „dořuknout“ tak ano, a tenhle chlapec, zatím vše stihá, tak v tom problém nevidím. Stejně tak ho nevidím ani u tělesného nebo zrakového postižení, protože dětem ta hlavička dobře myslí, ale myslím si, že „XY“ nebude stíhat, že to bude horší. Už teď se občas vyskytují problémy, ale tím že chlapec má jen lehké mentální postižení, tak se to zatím dá zvládnout. a když jedeme tímhle systémem, tak je pro něj asistent určitě potřebný, protože samostatně je to špatný. i na zapisování úkolů nebo jinou organizace potřebuje tu pomoc.“

5 Spolupracoval/a jste po dobu své praxe i s jiným AP? Jaká byla spolupráce?

„Jo, spolupracovala jsem s dalšíma dvěma nebo třema. Já si teda stěžovat nemůžu, musím říct, že jsem měla štěstí a všechny ty ženský byly dobrý, vyhovovaly mi všechny.“

- 6 Jaké činnosti vykonává AP při vyučování?
„Téměř všechno. Pomáhá tomu žákovi, což je prioritou. Pomáhá ostatním žákům, pomáhá mně, rozdat papíry, sešity a tak. Kde vidí, že je potřeba pomoci, tak skočí a pomůže. On je tu sice pro toho žáka, žák dostal přidělenou asistentku, ale je to asistent pedagoga, takže on má chodit a pomáhat ostatním, vždy dle situace. Když je potřeba, uděláme to tak, že já si sednu k žákovi a ona pracuje s tou třídou, když je to nějaké opakovací cvičení. I tohle to se stane, že si vlastně vyměníme ty role, takže mě pomáhá opravdu ve všem.“
- 7 Plánujete výuku společně, resp. přichází AP i s vlastními návrhy? (Prosím příklad)
„Neplánujeme společně, měli bychom ji plánovat společně, doporučují to dneska moderní trendy vyučování, ale co řeknu z praxe, tak tohle nikdo nedělat nebude. Asistenti mají hrozně málo peněz, a aby tady byla celý dopoledne, pak čekala do odpoledne a dělala tu se mnou přípravy, tak za ty peníze ti nikdo nebude.“
- 8 Je třeba, aby u jedince se SVP byl AP přítomný v každé hodině?
„Ne, záleží na tom, jakou má poruchu. V našem případě nemusí být třeba v tělocviku, v hudebce..., i tu výtvarku a pracovní činnosti by zvládl. Myslím, že v těch výchovách být nemusí, ale samozřejmě bude vždy záležet na druhu té poruchy. Pokud bude pracovat velmi pomalu, tak třeba v pracovních činnostech bude potřeba dopomoci něco strážat, že jo. Ale zrovna v našem případě je to asi tak....myslím, že by to zvládl.“
- 9 Jak probíhá spolupráce s AP ve třídě a mimo ni? (Co byste změnil?)
„No asi opravdu nic. Ona už ví, co a jak, nemusím jí říkat, co má dělat. Jako intuitivně už ví, kam jít. Co se týče mimoškolních aktivit, tak jezdí s námi, a i tam je spolupráce v pořádku. Na ty výlety je lepší, když jede víc lidí, víc očí, víc vidí... taky záleží, jestli to dovozej finance školy. Taky tu bylo, že když jsme jeli stejné ročníky spolu a obě třídy mají asistenta, tak nám řekli, že nám nemůžou dovolit, aby jeli dva asistenti, protože jsou drahý cestáky. Ale jinak je to určitě potřeba, aby jeli, protože zlobějí ty děti víc jinak.“
- 10 Co je podle Vás nejdůležitější pro výkon profese AP? (Jaké vzdělání by měl AP mít?)
„Když to takhle vezmu, tak asi stačí být empatický, vnímavý. Žádný velikánský zkušenosti si myslím, že mít nemusí, ale měl by asi projít nějakým pedagogickým vzděláním, asi aby to viděl i trochu jinak, ale já třeba co mám zkušenosti z těch škol,

tak to je stále samá teorie, teorie a nevím, jestli je to naučí. Vejška tě taky nenaučí učit, je to samá teorie, ale praxe je pak jiná. No, a určitě i ty osobnostní věci jako předpoklady, víte, co myslím...Jako co já jsem slyšela, že jsou i asistentky, který si sednou a nic nedělaj že jo. Tak to je blbý.“

11 Myslíte, že je AP ve třídě vždy přínosem?

„Mě konkrétně byl vždycky přínosem. Hlavně je to přínos pro děti, tím, že dopomůže, když se dítě někde zasekne. Je to přínos i pro mě, kolikrát třeba obcházíme děti kvůli kontrole, zda to mají napsané všichni, je to tedy rychlejší. Opravdu je to moje pravá ruka. Vždycky mi ti asistenti pomáhali, ale tím nechci říct, že by se to bez nich nedalo zvládnout. Pokud by ta třída fungovala normálně a žák by neměl takové postižení, tak se dá výuka zvládnout i bez asistenta. To jako jo.“

12 Co pro Vás bylo nejtěžší, když jste ve třídě měl/a dítě s SVP a nebyl přítomný AP?

„No, skáče se kolem toho dítěte, tím pádem se ostatní zanedbávají. Více se stojí u toho jedince, takže zbývá míň času na ostatní a všechno se to protáhne. Anebo, což jako člověku lidsky nedá se na to vykašlat, jestli to má nebo nemá, ale to člověku nedá no.“

13 Měli by AP být lépe ohodnoceni za odvedenou práci?

„Hmm, já myslím, že jo, oni mají fakt málo, ale potom by se měli podílet na přípravě na výuku.“

Příloha č. 3 - Rozhovor s TU 7

1. Kolik let praxe máte?

„5 let“

2. Jaké je Vaše vzdělání v oblasti pedagogiky?

„Doplňující pedagogické minimum na Karlově univerzitě.“

3. Kdy poprvé jste měl/a ve třídě dítě se SVP? Byl poskytnut i AP?

„Hned od začátku, před těmi 5 lety. Ted jsem dva roky třídním učitelem a asistent byl přiřazen loni, asi měsíc po začátku roku, když přišly papíry z poradny.“

4. Jakou SVP žák má a od kdy má ve Vaší třídě k dispozici AP?

„Děvče má dost vážné problémy. Má tam narušené vnímání zrakový i sluchový a i snížený intelekt, nějaké to lehké mentální postižení no..., asi všechny problémy co jdou tak má. Ono s tím mentálním postižením, je to podle mě těžký. Inkluze je jako pěkná představa, ale máme co dělat s tím lehkým a neumím si představit mít tu nějaký dítě s těžkou mentální retardací...to, to jako ne... Jinak asistentku má od loňského roku. Když přišli s papírem z poradny, tak asi měsíc na to, byl přiřazen asistent.“

5. Spolupracoval/a jste po dobu své praxe i s jiným AP? Jaká byla spolupráce?

„Ne, tedy, ve své třídě jen s jedním, tím současným. Jinak ani na jiných hodinách nemám asistenta, třeba na tělocviku asistenti obvykle nejsou.“

6. Jaké činnosti vykonává AP při vyučování?

„No u mě ve třídě jsou dva žáci, kteří mají doporučeného asistenta, takže pracuje sdíleně. Dopomáhá jim s přípravou věcí na lavici, celkově to technické zabezpečení. No a třeba i jinak formuluje zadání, ale pokud třeba máme něco těžšího v matematice, tak se učí podle jiné učebnice, třeba jdou na chodbu a dělají tam něco lehčího...

Pomáhá i ostatním? Jako když jsou tihle dva v pohodě a nic nepotřebují, což se teda moc často nestane, tak pomáhá i jinde, ale to jen ojediněle, což asi je špatně, podle toho, jak ministerstvo vymyslelo tuhle pozici asistenta, který má být pro celou třídu, ale tady to nejde no. a právě třeba ona měla dřív tendence těm dvěma dětem hodně radit jo, jako že to nebyla jen pomoc, ale prostě dělala to za ně, aby to dohnali... tak to jsme se snažili odbourat a snad teda už to nedělá.

7. Plánujete výuku společně, resp. přichází AP s vlastními návrhy? (Prosím příklad)
„No moc nepřichází. Základní slovo mám já, a pak si třeba řekneme co je třeba. Ale jako nevýhoda je, že ve své třídě jsem hrozně málo, takže je i složité něco plánovat. Ale nedáváme si předem schůzky, jen třeba na chodbě před hodinou si řekneme.“
8. Je třeba, aby u jedince se SVP byl AP přítomný v každé hodině?
„No, tak na tělocvik třeba nechodí, tam to není třeba a na hudebku taky ne, ale třeba na výtvarku jo, tam je potřeba. Ale loni se stávalo, že kvůli tomu, že chodila do družiny, tak nebyla na poslední šestou hodinu, kde třeba potřeba byla, tak to je těžký no...“
9. Jak probíhá spolupráce s AP ve školní třídě a mimo ni? (Co byste změnil?)
„No, my to praktikujeme hlavně tak, že se věnuje výhradně těm dvěma žákům, pro které tam má být, kteří jí mají předepsanou. Jinak spolupráce asi dobrá, hlavní zodpovědnost mám já, asistent jen asistuje, s dětmi někde počká, ale nenechám jí dělat mou práci.“
10. Co je podle Vás nejdůležitější pro výkon profese AP? (Jaké vzdělání by měl AP mít?)
„Základní je asi aby ten asistent rozuměl výuce a tomu tématu. Nemůže něco dělat a nevědět o čem je řeč. To myslím, jako obecně, že se to stává, třeba v té matematice, jak je ta metoda Hejného... Taky aby byl schopen nějak jinak převyprávět nebo vysvětlit, když něco nechápou. Jinak to vzdělání, asi maturita, aby právě měl trochu přehled a ten kurz je k tomu asi dostačující, ale to moc nedokážu posoudit, jaké znalosti z toho mají. Ale z hlediska těch osobnostních, to asi může dělat každý, kdo má odvalu a motivaci a dokáže pomoci, je obětavej a komunikativní...“
11. Myslíte, že je AP ve třídě vždy přínosem?
„No, třeba u tělesného postižení, kde není žádná jiná porucha, tak tam asistent asi není tolik třeba, když se to dítě zrovna nemusí přemísťovat. Ale ze začátku byl problém s tím, že ty ostatní děti to braly, jako že ten asistent tomu jednomu pomáhá, nějak nadmíru mu radí, a tedy mají lepší známky, než by měly mít. Ostatní děti neviděly to, že ten asistent dostává toho žáka s handicapem na srovnatelnou hladinu s ostatními ve třídě, ale braly to, že mu radí a tak. Tak jsme to museli vysvětlit a už je to snad lepší.“

12. Co pro Vás bylo nejtěžší, když jste ve třídě měl/a dítě se SVP a nebyl přítomný AP?

„Asi to, že na učiteli zůstává ta práce, kterou normálně děti zvládnou. Třeba když řeknu, že si mají otevřít učebnici na straně 58, tak to všichni pochopí a udělají, ale ten jeden nebo dva ne. S asistentkou jo, ale jinak... Nechci to dělat za něj, ale on sám to neudělá. Tudíž to s ním musím řešit, ve finále to za něj stejně udělám, a pak mě to zdržuje. Nechci ho nechat, aby nic v té hodině nedělal, ale tím, že se mu věnuji, opouštím pozornost od ostatních.“

13. Měli by AP být lépe ohodnoceni za odvedenou práci?

„No to nevím, já popravdě ani nevím kolik berou...“