

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelé jako spolutvůrci profese asistenta pedagoga

Teachers us a teaching assistant co-creators

Hana Pomahačová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N PG-SPG (7504T223, 7504T277)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Učitelé jako spoluvůrci profese asistenta pedagoga potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 22. července 2020

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, podnětné, citlivé a konstruktivní připomínky, kterými mi vždy pomohl posunout práci dál. Dále děkuji všem respondentům, kteří našli odvahu a podělili se o své cenné profesní zkušenosti.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá učiteli jako spolutvárci profese asistenta pedagoga. Profese asistenta pedagoga je u nás novou, ještě ne zcela etablovanou profesí, která je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Cílem této práce je zejména přispět k další diskusi ohledně profese asistenta pedagoga. Práce vychází z konstruktivistického paradigmatu, k profesi asistenta pedagoga je přistupováno jako k profesi sociálně konstruované a učitelé jsou nahlíženi jako jedni z aktérů – spolutvárců tohoto konstruování, do jejichž každodenního profesního života inkluze, a tím pádem i profese asistenta pedagoga zasahuje. To znamená, že pozornost je kladená zejména na to, jak je tato profese asistenta pedagoga chápána v každodenním profesním životě a jak je na základě tohoto porozumění jednáno. V teoretické části jsou stručně vymezeny základní pojmy jako profese asistenta pedagoga, její legislativní rámec, inkluzivní vzdělávání, sociální konstruktivismus a vymezení dalších aktérů utvářející profesi asistenta pedagoga. V praktické části je pozornost zaměřena na jednoho z aktérů utváření profese asistenta pedagoga, a to na učitele prvního stupně základních škol. Na základě kvalitativního výzkumu vycházejícího z konstruktivistického pojetí zakotvené teorie a hloubkových rozhovorů s prvostupňovými učiteli práce popisuje, co je pohledem učitelů skutečnou náplní práce asistentů pedagoga, co by touto náplní být mělo a jak k tomuto pojetí respondenti dospěli. Jako ústřední koncept byl nalezen koncept přijímání asistenta pedagoga učitelem, na jehož základě učitel vymezuje pole působnosti činnosti asistenta pedagoga. V otázkách, kde nedošlo k plné saturaci výzkumného vzorku, jsou popsány vynořující se otázky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

asistent pedagoga, aktéři vzdělávací politiky, učitelé, inkluze, sociální konstruktivismus, pedagogická podpora, metoda zakotvené teorie

## **ABSTRACT**

This master thesis deals with teachers as co-creators of the profession of teaching assistant. This profession of teaching assistant, in our milieu, is a new profession, still not quite established. However, it is a highly important part of the inclusive education. The goal of this work is especially to contribute to a further discussion about the profession of teaching assistant. The work is based on the constructionist paradigm, the profession of a teaching assistant is dealt as a social construct profession and the teachers are seen as one of actors - co-creators of this construction, whose everyday professional lives are touched with inclusion and thus also with the work of a teaching assistant. This means, that the attention is brought especially to the way, how the profession of a teaching assistant is understood in everyday life and which kind of acting comes out of this understanding.

The theoretical part is focused on brief definition of basic terms, as the profession of teaching assistant, its legislation framework, inclusive education, social constructionism and other actors creating the profession of teaching assistant are interpreted. In the practical part the attention is focused on one of these actors, namely the teacher of the first grade of elementary schools. Based on the qualitative research coming from the constructionist conception of rooted theory and deep interviews with first grade teachers we try to state, what is the real content of the assistant teacher profession from the view of teachers, what should be the content of this job and how the respondents arrived to their opinion. As a nuclear concept we consider the concept of accepting the teaching assistant by the teacher, which is the basis giving the teacher opportunity to grant the teaching assistant their field of activity. In the points, where the full saturation of the research sample could not be given, the emerging questions are described.

## **KEYWORDS**

teaching assistant, actors of educational policy, teachers, inclusion, social constructionism, pedagogical support, grounded theory method

## Obsah

Úvod .....	8
1 Inkluzivní vzdělávání .....	10
2 Profese asistenta pedagoga .....	12
2.1 Pracovní náplň profese asistenta pedagoga.....	12
2.2 Profesní předpoklady asistenta pedagoga .....	17
2.3 Historie profese asistenta pedagoga v České republice .....	20
2.4 Sociální konstruování profese asistenta pedagoga.....	21
3 Aktéři participující na definování profese asistenta pedagoga.....	24
3.1 Zvolení politici.....	24
3.2 Školská administrativa.....	25
3.3 Učitelé, pracovníci ve školství a jejich profesní organizace.....	27
3.4 Ostatní aktéři.....	28
4 Teoretická východiska výzkumu a metodologie výzkumu .....	31
4.1 Výzkumné téma .....	31
4.2 Cíl výzkumu.....	32
4.3 Metodologie výzkumu .....	32
4.3.1 Zakotvená teorie jako teoretické východisko analýzy dat.....	33
4.3.2 Konstruktivistická zakotvená teorie .....	35
4.3.3 Výzkumný problém .....	35
4.3.4 Vymezení základního a výzkumného souboru.....	36
4.3.5 Metoda sběru dat .....	39
4.3.6 Etické principy.....	41
4.3.7 Analytický postup a proces kódování dat.....	42
5 Analýza dat.....	44

5.1	Přijímání asistenta pedagoga.....	44
5.2	Náplň práce asistenta pedagoga pohledem učitelů .....	47
5.2.1	Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	48
5.2.2	Podpora učitele .....	51
5.2.3	Podpora intaktních žáků a třídy jako celku .....	53
5.2.4	Činnost asistenta pedagoga jako systémová podpora.....	55
5.3	Profesní předpoklady asistenta pedagoga .....	56
5.3.1	Osobnostní předpoklady .....	56
5.3.2	Odborné předpoklady .....	59
5.4	Inkluze .....	59
5.4.1	Deklarovaný postoj k inkluzi a inkluzivní přístup .....	61
5.4.2	Přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol	62
5.5	Proces utváření názorů na inkluzi .....	64
5.5.1	Odborná profesní příprava.....	65
5.5.2	Profesní spolupráce .....	67
5.5.3	Profesní zkušenost .....	68
5.5.4	Změna postojů k inkluzi .....	71
5.5.5	Postoj k inkluzi v procesu změny .....	72
5.6	Koncept přijímání asistenta pedagoga jako ústřední téma analýzy .....	74
6	Závěr výzkumu.....	76
7	Diskuse k výzkumu .....	78
	Závěr.....	81
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	83
	Seznam použitých legislativních zdrojů .....	88

Seznam příloh.....	89
Příloha 1.....	90

## Úvod

Tématem diplomové práce je profese asistenta pedagoga. Profese, která je u nás poměrně nová, a dá se předpokládat, že na rozdíl od jiných profesí, které mají svoji tradici a očekávání spojená s jejich plněním, u profese asistenta pedagoga mohou být tato očekávání a představy velmi různorodé a nejasné.

Jak už z názvu diplomové práce vyplývá, zaměřuje se zejména na sociální konstruování profese asistenta pedagoga a na to, jak ji spoluutvářejí učitelé. To znamená, že je kladena pozornost zejména na sociální utváření této profese, tedy na samotný proces jejího utváření. Naopak tato práce si neklade za cíl přijít s jednou jasnou definicí. Vyjdeme-li z Thomasova teorému – „jestliže je určitá situace lidmi definována jako reálná, pak je reálná ve svých důsledcích“ (Velký sociologický slovník 1996, s. 171), pak je patrné, že je třeba vyjít z toho, jak reálně vnímají profesi asistenta pedagoga jednotliví aktéři, protože právě jejich pochopení a uchopení přináší reálné důsledky v každodenní praxi a toto jednání zasahuje do každodenního života ostatních aktérů: asistentů pedagoga, žáků, jejich rodičů a dalších, kteří si na základě toho vytvářejí své vlastní definice situace, které se stávají reálné ve svých důsledcích a takto bychom mohli pokračovat dále. Pokud se chceme zabývat tím, jak sociálně konstruují profesi asistenta pedagoga učitelé, je třeba se vedle možných teorií, historie profese apod. zaměřit i na její konstruování v každodenním profesním životě učitelů. To znamená, že se pokusíme porozumět prekonceptům učitelů, kdo je to asistent pedagoga a kde se tyto prekoncepty vzaly. Učitelé ale nejsou jediní aktéři podílející se na tomto procesu, a i když je práce zaměřena zejména na ně, není možné ostatní aktéry opominout mimo jiné proto, že učitelé jsou jimi ovlivněni a jejich činnost může ovlivňovat a často ovlivňuje každodenní práci učitelů.

Proto cílem této práce je v teoretické části popsat aktéry, kteří se podílejí na utváření profese asistenta pedagoga. V praktické části se zaměřit na učitele jako spolutvůrce profese asistenta pedagoga a popsat, co podle učitelů je v praxi náplní asistenta pedagoga, co by podle učitelů

mělo být náplní práce asistenta pedagoga a na základě čeho k tomuto učitelé dospěli, a tím přispět k diskusi ohledně profese asistenta pedagoga.

Hlavním důvodem, proč je tato diplomová práce věnována zejména učitelům, je jejich specifická situace v našem současném systému vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání je podpora asistenta pedagoga jedním z možných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze a práce asistenta pedagoga vstoupila do profesního života učitelů bez možnosti jejich volby. Řada z nich vystudovala v době, kdy se o inkluzi nehovořilo, učitelé byli vedeni k práci s homogenní skupinou žáků. A ať už budeme učitele nazývat učiteli, průvodci či zprostředkovateli, rozhodně jsou naprosto nezbytnými a klíčovými aktéry v procesu vzdělávání a nejbližšími spolupracovníky asistenta pedagoga.

Dalším důvodem, proč je potřebné se zabývat utvářením profese asistenta pedagoga, je to, že neexistuje příliš profesních vzorů. Většina učitelů nezažila nebo neviděla práci asistenta pedagoga a většina asistentů pedagoga neměla možnost vidět a zažít v praxi práci jiného ze svých kolegů. Tuto zkušenost nemá ani řada studentů, žáků a rodičů. Proto je možné předpokládat, že právě práce jednotlivých asistentů pedagoga může ovlivnit širší okruh lidí včetně učitelů.

## 1 Inkluzivní vzdělávání

Jestliže se chceme blíže zabývat profesí asistenta pedagoga, zejména jejím sociálním konstruováním, je třeba si uvědomit, že toto konstruování se neděje mimo nějaký kontext, ale děje se tak v určitém prostoru a čase, které spolu souvisí. Profese asistenta pedagoga je jednoznačně spjatá s inkluzivním vzděláváním, proto je třeba profesi asistenta pedagoga nahlížet z perspektivy společného vzdělávání všech žáků a činnost asistenta pedagoga nahlížet jako podpůrné opatření umožňující společné vzdělávání. Němec považuje „podporu asistenta pedagoga za jednu s klíčových podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání“ (Němec 2014a, s. 11).

Podíváme-li se na význam slova inkluze, Hájková a Strnadová (2010, s. 13) vycházejí z významu anglického slova inclusion – zahrnutí. Lechta (2016, s. 34) uvádí latinský původ slova inkluze – inclusio, což znamená přijetí, jehož synonymem je slovo akceptace. Z toho vyplývá, že inkluze je o zahrnutí, přijetí, akceptaci. V přeneseném významu by pak inkluzivní pedagogika měla být pedagogikou zahrnující, přijímající a akceptující.

V. Lechta (2016, s. 35) inkluzivní pedagogiku definuje dvojím možným způsobem, kdy vychází ze širší a užší definice pedagogiky, které pak aplikuje na definici inkluzivní pedagogiky:

- „jako obor, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením“<sup>1</sup>,
- „jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů na děti s postižením, narušením a ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol“. Toto vymezení Lechta považuje za lepší, protože zahrnuje dynamiku celé problematiky ve vzdělávání.

V. Hájková s I. Strnadovou (2010, s. 13) vymezují inkluzivní pedagogiku jako:

- „pedagogiku prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a

---

<sup>1</sup> Lechta jako Slovák používá odlišnou terminologie. V českém prostředí je ustálen termín děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterého se budeme v této práci držet, a to i v případě parafrází Lechtových textů

umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách“.

Zatímco Lechta mluví o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžných škol, z definice Hájkové a Strnadové vyplývá, že se jedná o vzdělávání všech žáků se zohledněním k tomu, co potřebují. Z Lechtovy definice vyvstává otázka: pokud máme děti se speciálními vzdělávacími potřebami, co pak ty bez speciálních vzdělávacích potřeb? To samo o sobě evokuje členění na alespoň dvě skupiny – na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti bez speciálních vzdělávacích potřeb, i když v rámci běžné školy.

V neinkluzivním prostředí se ve vzdělávání počítá s větší či menší homogenitou dětí, žáků. Ale může skutečně existovat homogenní skupina? Homogenní skupinu není možné vymezit na základě nějakých podobných prvků, vlastností, ale ve vztahu k nějaké výkonnostní normě stanovené v určitém pásmu. Tím však nastává problém, že v takto homogenní skupině budeme mít několik jedinců při spodní hranici normy, kteří nebudou úspěšní jako ostatní, a zároveň ty, kteří se mohou pohybovat na horní hranici a nebudou se rozvíjet dle svých schopností. Není možné ani opominout skutečnost, že neexistuje pouze jedna jediná výkonnostní norma, ale takových kritérií existuje celá řada, a když dítě v nějaké oblasti nenaplnuje normu, nemusí to znamenat, že v jiném kritériu nemůže být nad výkonnostní normou. V Lechtově (2016, s. 27–28) pojetí inkluzivní pedagogiky je možné brát jako narušení této hranice jeho vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které zatím pomyslnou hranici nepřekročily, ale blíží se k ní, nebo jdou směrem k překročení této hranice.

V inkluzivním prostředí je heterogenita brána jako vítaná, samozřejmá, jako něco, s čím je možné pracovat ku prospěchu dětí, protože „Inkluze je založená na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se považuje rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů.“ (Anderlikova, 2013, s. 42). Každé dítě je tak přijímáno jako jedinečná osoba, která může rozvíjet svou jedinečnost nejen individuální prací, ale i v rámci vzájemné kooperace. Pojetí Lechty tak můžeme vnímat jako cestu z homogenního prostředí k heterogennímu tímu, že se stírají hranice. Definice inkluzivní pedagogiky Hájkové a Strnadové spíše vychází z konečného výsledku, kdy jsou hranice zbořeny. Aby toto mohlo

být splněno a bylo možné fungovat v inkluzivním prostředí, je třeba, aby jednotlivci nebyli nuceni splňovat normy (Anderlikova 2013, s.42).

## **2 Profese asistenta pedagoga**

Jak už z názvu práce vyplývá, ústředním tématem je profese asistenta pedagoga, proto je třeba vymezit tento pojem. Slovo profese pochází z latinského slova *professio* – přiznání k povolání, k řemeslu. Jako synonymum ke slovu profese je bráno slovo povolání. Ve slovníku spisovné češtiny je slovo profese definováno jako činnost vykonávaná, jako zaměstnání; povolání (Ústav pro jazyk český, online, cit. 2020-07-20). Tedy profese je vnímána jako „náplň“ nebo můžeme říci „očekávání“ spojené s nějakým zaměstnáním; povoláním. Pokud vytvoříme adjektiva od těchto slov, je patrný významový posun – profesionální nebo profesní a povolání. S adjektivem profesní nebo profesionální se v pedagogice setkáváme často, např. se hovoří o profesních standardech, profesním rozvoji učitelů apod. V Pedagogickém slovníku se k nim vztahuje hned osm hesel. Termín profese však definován více není (Průcha, Walterová 2013, s. 222–223). Ve Velkém sociologickém slovníku je profese vymezena i jako „odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání.“ (1996, s. 852) Mluvíme-li o asistentovi pedagoga jako o profesi, mluvíme o něm jako o povolání, od kterého se očekává odbornost. To znamená, že má vymezenou svou činnost, náplň práce a k tomu potřebné odborné kompetence, aby tuto činnost mohl vykonávat.

### **2.1 Pracovní náplň profese asistenta pedagoga**

Činnost asistenta pedagoga je jasně vymezená ve Vyhlášce 27/2016 v § 5, kde první dva odstavce obecně definují náplň asistenta pedagoga:

*„(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“*

*(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“*

Z tohoto jasně vyplývá, že asistent pedagoga je na prvním místě podporou jinému pedagogickému pracovníkovi, např. učiteli, tedy je jeho asistentem, nepřebírá jeho kompetence, ale podporuje ho, pomáhá mu, aby tento pedagogický pracovník mohl naplno uplatnit své odborné kompetence, a to takovým způsobem, aby žáka podporoval k větší samostatnosti a aktivně ho zapojoval do všech činností v rámci výuky i v jiných školních činnostech.

Svou činnost asistent vykonává ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je třeba ještě upřesnit tento termín. Pojem děti, dospělí se speciálně vzdělávacími potřebami se začal prosazovat zásluhou Světové konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami pořádanou v roce 1994 UNESCO a španělskou vládou. V Prohlášení ze Salamanky jsou vymezena obecná doporučení pro zavádění společného vzdělávání, v bodě číslo 72 se uvádí důležitost alokace zdrojů mimo jiné i na asistenty pedagoga. V české legislativě je termín speciálními vzdělávacími potřebami vymezen ve Školském zákoně 561/2004 Sb. V § 16, odst. 1: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Dále je v § 5 odstavci 3 a 4 Vyhlášky 27/2016 Sb. blíže specifikována činnost asistenta pedagoga s ohledem na míru jeho odborného vzdělání. Přičemž asistent pedagoga, který dosáhl vyšší odborné způsobilosti, může logicky zastávat činnost odpovídající nižší úrovni asistentské profese. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, může podle odst. 4 vykonávat pomocné činnosti zaměřené na pomoc učiteli zejména při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, při jejich adaptaci na školní prostředí, při nácviu sociálních

kompetencí a při komunikaci se zákonnými zástupci, komunitou odkud žáci pochází a při sebeobsluze, je-li to nezbytné. V tomto ohledu může být asistent pedagoga velkým přínosem, pokud má přístup do komunity žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je-li touto komunitou akceptován.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, může kromě již zmíněného na základě odst. 4 ještě vykonávat činnosti podle odst. 3, tedy přímou pedagogickou činnosti podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností, podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce, při přípravě na výuku nebo vykonávat výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a sociálních kompetencí.

Pokud se v praxi setkáme s tím, že asistent pedagoga někde v koutku třídy nebo mimo třídu vysvětluje látku žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, je to zcela mimo jeho pracovní náplň a v rozporu s tímto ustanovením, protože tím asistent pedagoga přebírá kompetence, které náležejí učiteli, a to takovým způsobem, že místo aktivního zapojení žáka dochází k jeho izolaci. Legislativa vymezuje, jak by věci měly být, ale to nutně neznamená, že tomu tak v reálu je. Navíc legislativní proces lze mnohdy uchopit různými způsoby. To, že toto není jen příklad hypotetický a v praxi k tomu reálně dochází, svědčí např. výzkum Němce a kol. (2014a, s. 47), podle kterých zejména u žáků se zdravotním postižením dochází k tomu, že asistenti pedagoga přebírají roli primárního vzdělavatele. Pro to ale nemají potřebnou kvalifikaci. Na tento problém bylo upozorněno už ve výzkumném projektu *Deployment and Impact of Support Staff in Schools* (dále DISS), který probíhal v letech 2007–2008 na školách v Anglii a ve Walsu, ve kterém byly použity jak kvantitativní, tak kvantitativní metody, autoři nevycházeli pouze ze subjektivních hodnocení respondentů, důležitou součástí bylo i pozorování. (Blatchford a kol., 2009). Ukázalo se, že v případě, kdy asistent přebírá funkci učitele mimo svoje kompetence, žáci dosahují horších výsledků, než kdyby se jim této podpory nedostávalo. Což může být způsobeno tím, že žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami se dostává větší individuální podpory od asistenta, který na rozdíl od učitele nemá potřebné odborné znalosti, ať už pedagogické nebo související se

znalostí vyučovacích předmětů, což vede k odtržení žáka od učitelů a kurikula. (Blatchford a kol., 2009 s. 138).

Gabačová a Vosmik (2019, s. 13–17) v této souvislosti hovoří i o stereotypech spjatých s činnostmi asistentů pedagoga ve škole:

- Asistent pedagoga jako nevzdělanec, kurz 80 hodin mu vzdělání nezajistí.
- Asistent pedagoga jako „opravář“ žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy asistent individuálně pracuje s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v koutě, aby se to „neporouchalo“, a když se to „porouchá“, odchází se žákem ze třídy, aby „nevyrušoval“.<sup>2</sup>
- Asistent pedagoga jako další dítě ve třídě, učitel ho nepotřebuje, je to jen práce navíc.
- Asistent pedagoga jako „sluha“, a to nejen učitele, ale s pohledu rodičů může být vnímán i jako sluha žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent pedagoga jako „dozorce“ a „soudce“, zajišťující kontrolu nad chováním žáků, pokud je ale asistent v této roli, nemůže pracovat na pozitivním klimatu ve třídě.
- Asistent pedagoga jako „poskok“, a to nejen učitelů, ale třeba i vedené školy.

K tomu, aby mohl asistent pedagoga svou profesí vykonávat, je třeba vytvořit pro něj pracovní pozici. Podpora asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření, které se podle Vyhlášky č. 27/2016 § 2 poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Problém může nastat v tom, co jsou školská poradenská zařízení. Školský zákon č. 561/2004 Sb. pouze obecně vymezuje školská poradenská zařízení. Podle § 116 „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a

---

<sup>2</sup> Výrazy v uvozovkách jako „porouchalo“ jsou výrazy, které použili autoři, proto jsou pro lepší autentičnost zachovány.

orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ Která zařízení toto konkrétně naplňují, nikde ve Školském zákoně není a nenajdeme to ani ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., kde se píše pouze o školských poradenských zařízeních bez bližší specifikace.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání, Projekt ESF RAMPS VIP III, online, cit. 2020-07-20) tato kritéria splňují pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče, nicméně zároveň je upozorněno na to, že toto poskytují v rozsahu činností stanovených zvláštním právním předpisem.

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je v § 2 uvedeno, že účelem poskytování poradenských služeb je mimo jiné doporučení podpůrných opatření a v § 3 dokonce najdeme vymezení školských poradenských zařízení. V odst. 1 je uvedeno:

„Typy školských poradenských zařízení jsou:

- a) pedagogicko-psychologická poradna,
- b) speciálně pedagogické centrum.“

Nicméně touto vyhláškou se řídí činnost pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center, o střediscích výchovné péče je zde pouze zmínka v souvislosti s tím, že pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra mají spolupracovat se středisky výchovné péče. Činnost středisek výchovné péče je vymezena Zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a Vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. Ani v jednom z těchto dokumentů není nic o navržení podpůrných opatření nebo nějaké informace o podpůrných opatřeních. Střediska výchovné péče tak nemohou navrhnout podpůrná opatření přímo, ale mohou vydat doporučení jinému školskému poradenskému zařízení, na jehož základě toto zařízení může podpůrné opatření navrhnout.

## 2.2 Profesní předpoklady asistenta pedagoga

K tomu, aby mohl asistent pedagoga vykonávat činnost, která mu z jeho pracovní pozice náleží, musí asistent pedagoga splňovat potřebné odborné předpoklady, musí disponovat potřebnými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi.

Po formální stránce toto prokáže splněním potřebného vzdělání, které je vymezeno v Zákoně č. 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích podle § 20, odst. 2 nemusí mít maturitní zkoušku ani ukončené střední odborné vzdělání, ale musí mít alespoň ukončené základní vzdělání doplněné studium pedagogiky nebo studium pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, musí mít podle § 20 odst. 1 alespoň střední vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku nebo dosáhl tento stupeň vzdělání v jiném oboru a vzdělání si doplnil v rámci celoživotního vzdělávání o studium pedagogiky nebo absolvoval studium pro asistenty pedagoga.

Profesi asistenta pedagoga je možné zařadit mezi profese pomáhající, ve kterých jsou vedle kvalifikačních předpokladů, znalostí a dovedností kladeny vysoké požadavky na osobnostní dispozice člověka (Hájková a kol., 2018, s. 29).

Jaké konkrétní znalosti, dovednosti a schopnosti by oficiálně měl mít asistent pedagoga, je popsáno v rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP) oborů Pedagogika pro asistentství ve školství (MŠMT 2009a, MŠMT 2009b). I když většina asistentů pedagoga, pokud nemají přímo vystudovaný pedagogický obor, si své vzdělání doplňuje absolvováním akreditovaných kurzů pro asistenty pedagoga, „RVP je závazný formální dokument nejvyšší úrovně pro školství v České republice“ (Zormanová 2014, s. 75), proto se přidržíme těchto dokumentů. Konkrétně se jedná o dva RVP, jeden je maturitní, z hlediska Mezinárodní klasifikace pro vzdělávací programy ISCED se jedná o kategorii 3A a jeho absolvování opravňuje k práci asistenta pedagoga podle § 20 odst. 1 Zákona 563/2004 Sb. Druhý RVP se týká oboru, který poskytuje střední vzdělání bez výučního listu ISCED 3C a odpovídá kvalifikaci podle odst. 2 téhož zákona. Tyto RVP vymezují tři úrovně cílů:

- Jako obecné cíle středního vzdělávání, které vycházejí z Delorsových cílů formulovaných komisí UNESCO jako čtyři cíle vzdělávání pro 21. století:

- Učit se poznávat (learning to know)
- Učit se pracovat a jednat (learning to do)
- Učit se být (learning to be)
- Učit se žít společně (learning to live together)

- Kompetence absolventa oboru vzdělávání – klíčové kompetence a kompetence odborné

- Výukové cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí

(MŠMT 2009a, s. 2–6, MŠMT 2009b, s. 2–6). Klíčové kompetence navazují na klíčové kompetence základního vzdělávání a jsou shodné pro jednotlivé obory středního vzdělávání s ohledem na kategorii ISCED, do které spadají (MŠMT 2009a, s. 7–10, MŠMT 2009b, str. 7–10). To, co je podstatné s ohledem na jedinečnost profese asistenta pedagoga, jsou kompetence odborné a výukové cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Odborné kompetence obou oborů odpovídají náplni činnosti vymezené Vyhláškou č. 27/2016 Sb., kterou mohou na jejich základě naplňovat. Tyto kompetence jsou celkem čtyři, z nichž se zaměříme pouze na první. Zbylé tři jsou víceméně totožné a jsou podstatné pro všechny pedagogické pracovníky. V případě první kompetence je vidět podstatný rozdíl pro oba obory. Pro nematuritní obor je náplň stanovena jako: „Podílet se pod odborným vedením pedagoga na realizaci výchovně vzdělávací činnosti zaměřené na děti předškolního a školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami“ (MŠMT 2009b, str.10). Maturitní obor má pole působnosti o dost rozšířenější, protože jejich absolventi mají: „Připravovat a realizovat pod odborným vedením pedagoga výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami“ (MŠMT 2009a, str. 10–11).

S ohledem na to, že k přednostem asistenta pedagoga bez maturity nepatří odborné kompetence, zaměříme se dále pouze na obor maturitní. Podíváme-li se na bližší vymezení první kompetence, je patrné, že kompetencí asistenta je podpora a pomoc, ale to neznamená, že by k tomu nepotřeboval odborné pedagogické kompetence. Asistent by měl dokázat

pracovat podle pokynů jiného pedagogického pracovníka, realizovat výchovně vzdělávací činnost s jednotlivci i skupinou, pomáhat ať už žákům nebo učitelům, zároveň má být platným členem týmu, protože mezi jeho kompetence patří i schopnost spolupodílet se na přípravě a realizaci volnočasových aktivit, příznivém klimatu, přípravě a evaluaci výchovně vzdělávacích projektů apod. Tomuto odpovídají i vzdělávací cíle jednotlivých oblastí, kdy v odborném vzdělávání v pedagogické oblasti je několikrát zmíněna schopnost pozorovat – pozorovat práci učitele, pozorovat průběh vyučovací hodiny, pozorovat rámcovou pedagogickou charakteristiku dítěte (MŠMT 2009a, str. 45–47). To znamená, že asistent by měl umět pozorovat a na základě pozorování rozpoznat, co je třeba, a dokázat reagovat v souladu s potřebami žáka, průběhu výuky a prací učitele.

Porovnáme-li tyto kompetence s kompetencemi oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika (MŠMT 2009c), který také opravňuje k činnosti asistenta pedagoga a z hlediska Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je brán v souvislosti s výkonem profese asistenta pedagoga jako rovnocenný oboru Pedagogika pro asistentství ve školství, žádné kompetence k podpoře či schopnost pozorovat tam nenacházíme. Z tohoto vyplývá otázka, kolik asistentů je z hlediska těchto formálních požadavků skutečně kompetentních k výkonu této profese, protože na jednu stranu máme asistenty, kteří vystudovali pedagogickou střední, vyšší odbornou nebo vysokou školu, kde ale nemuseli získat kompetence pro asistování, ale získali odborné pedagogické kompetence. Na druhou stranu tu jsou asistenti, kteří nevystudovali pedagogický obor, ale jiný obor a kvalifikaci asistenta pedagoga si doplnili v rámci akreditovaných kurzů, kteří by měli získat kompetence k asistování, ale zase může být otázka, zda mají dostatečné odborné pedagogické kompetence. Paradoxem tak zůstává, že ideální kvalifikaci tak mohou mít asistenti, kteří vystudovali obor Pedagogika pro asistentství ve školství, u kterého se v rámci revize RVP zvažuje „jeho ukončení ... s ohledem na nízký počet žáků, ale i vzhledem k tomu, že kvalifikaci pro pedagogickou činnost asistenta pedagoga lze podle § 20 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících získat také studiem vzdělávacího programu (kurzem) pro asistenty pedagoga, kterým se doplňuje již získané vzdělání (základní, střední, vyšší odborné, vysokoškolské)“ (Kašparová 2017, s. 13–14).

## 2.3 Historie profese asistenta pedagoga v České republice

Chceme-li se zabývat historií profese asistenta pedagoga, není možné opomenout celkové společenské pozadí a společenské změny, které se odehrály v naší společnosti po listopadu 1989, a vývoj profese AP vnímat v tomto kontextu.

Tyto změny pochopitelně zasáhly do vzdělávacího systému, ze kterého se začíná vytrácet způsob výchovy a interpretace světa vyplývající z marxisticko-leninské ideologie. Naopak vzdělávací systém by měl nejen vychovávat k respektu k odlišným názorům, kulturám, náboženským vyznáním, zdravotním či sociálním znevýhodněním apod., ale ve vzdělávacím systému by se tak nemělo jen teoreticky vyučovat, ale i prakticky konat. Žádné dítě, žák nebo student by neměli být znevýhodněni v přístupu ke vzdělání kvůli svému náboženskému vyznání, etnické příslušnosti, sociálnímu nebo zdravotnímu znevýhodnění. Od devadesátých let minulého století u nás probíhá transformace směřující k vytvoření demokratického a humánního školství. Vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením už není doménou speciálních škol (Felcmanová, Teplá 2016, s. 5), ale školou první volby se pro všechny žáky stává spádová škola, ve které by se žákům se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním mělo dostat potřebné pedagogické podpory. V souvislosti s profesí asistenta pedagoga je nutné uvést, že právě podpora asistenta pedagoga je jedním z možných podpůrných opatření. Ve vzdělávání se začíná hovořit o integraci a později o inkluzi, které byla věnována pozornost v kapitole 1.

V současné době se tak ve školách můžeme potkat s učiteli, kteří se vzdělávali v době předrevoluční, s těmi, co studovali v době transformace, i s těmi, co studovali v době nedávné nebo ještě studují. Tento výčet nemá sloužit ke kategorizaci, ale nastínit možnou heterogenitu v učitelské profesi a jednotlivých školách.

Profese asistenta pedagoga se u nás začala utvářet v 90. letech minulého století společně s myšlenkami inkluzivního vzdělávání. Z počátku se odvíjela ve dvou paralelních liniích – u žáků se zdravotním postižením a u žáků se sociálním znevýhodněním. U žáků se zdravotním postižením začali asistenti pracovat ve speciálních třídách. Nejprve se jednalo hlavně o pracovníky civilní služby. Práce asistenta však nevedla k větší integraci žáků. K tomu začalo docházet až po přijetí nového Školského zákona v roce 2004.

První asistenti se u žáků se sociálním znevýhodněním začali objevovat od počátku 90. let. Jednalo se o tzv. "romské asistenty", kteří byli financováni nejprve ze zdrojů nestátních neziskových organizací. Byli to zaměstnanci, kteří měli přístup do romské komunity a zprostředkovali kontakt mezi romskou komunitou a školou. Na konci devadesátých let nad nimi převzal patronát stát v rámci Statusu pokusného ověřování přípravných tříd. K současné sjednocené podobě profese asistenta pedagoga docházelo v letech 2004 a 2005, kdy došlo k podpoře role asistenta ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách (Němec a kol. 2014, s. 10).

V současné době se v rámci škol můžeme setkat s asistentem pedagoga, osobním asistentem a školním asistentem.

## **2.4 Sociální konstruování profese asistenta pedagoga**

Už z předchozích kapitol je patrné, že profese asistenta pedagoga není jasně daná a neměnná a že je možné vidět některé rozpory mezi formálními požadavky na její výkon a reálnou praxí. Z toho je zřejmé, že se tato profese zatím utváří, hledá se společný konsenzus, jak jí rozumět. Jak dochází k tomuto procesu utváření neboli konstruování se v obecné rovině snaží vysvětlit sociální konstruktivismus Bergera a Luckmana, kteří spojili zdánlivě nespojitelné: evropskou, německou fenomenologicky a duchovědně orientovanou tradici myšlení, kterou reprezentoval Luckman, s tradicí americkou, která stavěla na pragmatismu a funkcionalismu, představovanou Bergerem (Hubík 1999, s. 177). Pro pochopení tohoto konstruování je třeba upřít pozornost na každodenní život. Realita každodenního života je ostatním nadřazená, protože ta na naše vědomí útočí nejvýraznějším a nejnaléhavějším způsobem. Každý člověk má nějaké své poznání, vědění, způsob, jak věcem rozumí, které nazýváme příručním vědění<sup>3</sup> a které je součástí subjektivní reality. Tato subjektivní realita je mluvou a podnikanými akcemi zvnějšňována, čímž dochází k její objektivizaci. Této objektivizaci ale můžeme rozumět jedině na základě toho, že ji zvnitřníme, interpretujeme, a tím se stává součástí našeho příručního vědění. Toto se odehrává interakcí tváří v tvář v našem každodenním životě. Opakováním objektivizací dochází k tomu, že se tato

---

<sup>3</sup> Tento termín do sociologie zavedl Alfred Shutz (Hubík, 1999, s. 110).

opakování stávají očekávání, a tím dochází k jejich habituaci. To znamená, že mezi účastníky, kteří jednají tváří v tvář, dochází k vytváření vzorců chování, které mají význam, a k predefinici situace, kdy se má podle těchto vzorců jednat. Ve chvíli, kdy se procesy habituace typizují, stávají se institucí. Završením tohoto procesu je legitimace, kdy se z toho, jak mi to děláme, dostaneme k tomu, jak se to dělá. (Kaiserová, 2008, s. 102–119). To znamená, že „obsah vědění je konstrukcí dvojího druhu – konstrukcí objektivní skutečnost a konstrukcí subjektivní skutečnosti.“ (Hubík, 1999, s. 177).

Převědeme-li toto na téma konstruování profese asistenta pedagoga, můžeme vycházet z toho, že jak učitel, tak asistent pedagoga, přicházejí do třídy s nějakým svým „příručním vědění“, na základě kterého jednají. Toto příruční vědění se sestává z jejich dosavadních zkušeností, hodnot, postojů apod. a jeho součástí je také představa o tom, co má činnost asistenta pedagoga obnášet. Na základě tohoto oba začínají jednat, tím se jejich představa a postoje apod. externalizují, dochází k jejich objektivizaci, kterou oba po svém interpretují a na základě svého příručního vědění internalizují do stávajícího příručního vědění.

Součástí tohoto příručního vědění je i představa obou účastníků o legitimitě profese asistenta pedagoga. Tuto situaci může komplikovat to, nakolik v našem prostředí došlo k legitimitě této profese, kdy asistenti nevstupují do profese „za stejných podmínek jako do přesné profesní domény, nemají stejně vytyčenou profesní roli, nemají explicitní jejich zodpovědnosti a nemají často ani přesně vymezená pravidla své práce“ (Hájková a kol 2018, s.18). Proto není překvapivé, že jak učitelé, tak asistenti volají po jasnějším „legitimním“ vymezení rolí, i když každý si pod tím může představovat něco jiného. Někteří učitelé chtějí při výkonu práce asistenta se žákem jasnější vymezení rolí mezi učitelem a asistentem, z řad asistentů se ozývá volání poukazující na potřebu přesnějšího, a často i širšího vymezení kompetencí asistenta pedagoga. (Němec a kol. 2014).

Na sociální konstruování profese asistenta pedagoga poukazují i Hájková a kol. (2014), kteří pojmají profesi asistenta jako profesi utvářenou v dialogu, kdy je při snaze porozumět profesní identitě asistenta pedagoga třeba vyházet ze třech postulátů: „Prvním je, že profesní identita bývá subjektivně vytvářena a ovlivněna hodnotovou orientací jedince. Druhým je, že je formována a udržována mezilidskými interakcemi, je tedy proměnlivá. Třetím postulátem je, že se jeví jako výsledek socializace asistenta pedagoga a jeho identifikace

s profesní rolí s otevřeným koncem, tedy nikdy nekončí, časově neohraničená.“ (Tamtéž, s. 18). A určitě je na místě i otázka, zda tyto postuláty platí i pro profesní identitu učitele a jestli mezi těmito identitami dochází ke konsenzu.

### **3 Aktéři participující na definování profese asistenta pedagoga**

Na sociálním konstruování profese asistenta pedagoga se podílí řada aktérů, kteří mají větší či menší, více či méně formální pravomoci, které jim umožňují podílet se na utváření profese a svou činností mohou ovlivnit to, jak náplň asistenta pedagoga vnímají samotní asistenti pedagoga a ostatní pedagogičtí pracovníci a jak je potom v každodenní práci uplatňují.

Pro jejich základní kategorizaci jsou použity kategorie aktérů ve vzdělávací politice podle Kalouse (Kalous, Veselý 2006, s. 39–40):

- zvolení politici
- školská administrativa
- učitelé a jejich profesní organizace
- rodiče a jejich asociace
- studenti
- církve
- zaměstnavatelé
- experti

Tento výčet je třeba brát jen jako rámcový a neúplný. Podobně výčet aktérů podílejících se na konstruování profese asistenta pedagoga není úplný a ani to není cílem této práce. Tento výčet má sloužit pro ilustraci toho, jakým různorodým způsobem může být práce asistenta pedagoga pojímána a interpretována, a že učitele jako spolutvůrce profese asistenta pedagoga ovlivňují i ostatní aktéři.

#### **3.1 Zvolení politici**

Do této kategorie lze zahrnout, jak už z názvu vyplývá, volené zástupce, mezi které patří ústavní činitelé: prezident, premiér, poslanci, primátoři, starostové, obecní radní apod. I když podle Kalouse (2016, s. 39–40) nepatří otázky vzdělávací politiky mezi témata, která by příliš ovlivňovala výsledky voleb, bezesporu politiky prezentované názory, např. prostřednictvím médií, ovlivňují veřejné mínění. Otázkám inkluze, se kterou profese

asistenta pedagoga úzce souvisí, byla v médiích věnována pozornost zejména v letech 2016–2017. To je patrné například při náhledu do archívu České televize, kdy většina pořadů na toto téma pochází právě z této doby (Česká televize, archiv vysílání, online. cit. 2020-07-20). Jako příklad můžeme uvést předvolební debatu v České televizi na téma školství. Pro rozumnou a řízenou inkluzi se vyjádřil Pavel Klíma za TOP 09, jednoznačným zastáncem byl Pavel Himl za Stranu zelených. Ondřej Kolka za Piráty byl pro inkluzi do škol, ale ne nutně do tříd, Ilona Mauritzová z ODS byla pro zrušení plošné inkluze – rozhodnutí by mělo být na ředitelích škol. Petr Gazdík za STAN hájil individuální přístup. Jednoznačně proti inkluzi byl Michal Šmucr z SPD (Česká televize, Předvolební debata: školství, diskusní pořad, 2017-09-25 20:00).

### **3.2 Školská administrativa**

Školská administrativa zahrnuje organizace, které jsou přímo zodpovědné za fungování vzdělávacího systému, mezi které patří MŠMT. Zavádění asistenta pedagoga do škol je v jeho kompetenci, to je patrné i z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, kde se k tématu inkluze přistupuje jako k prioritnímu. (MŠMT 2014, s. 49–59), v rámci jejího posílení jsou zmíněni asistenti pedagoga, a s tím související zajištění jejich financování v rozvojových programech, metodické vedení, vymezení kompetencí a vytvoření standardu práce asistenta pedagoga. MŠMT schvaluje akreditace pro vzdělávání asistenta pedagoga a vydalo Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (MŠMT, 2015). Přípravuje a předkládá ke schválení návrhy zákonů a jejich novelizace. Vydává důležité vyhlášky. V souvislosti s profesí asistenta je třeba zmínit vyhlášky vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich novelizace. Začneme Vyhláškou 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ta ale prošla další novelizací ze dne 8. prosince, kdy se změnila Vyhláškou č. 416/2017 Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění Vyhlášky č. 270/2017 Sb. s platností od 1. 1. 2018. Poslední novelizace Vyhlášky 27/2016 Sb. je k 1.1. 2020. Z těchto častých novelizací je patrné, že i v oficiálním rámci není práce

asistenta pedagoga z dlouhodobého hlediska, ale možná i krátkodobého, jednoznačně vymezena a dochází k jejímu konstruování.

Zmínit je třeba i přímo řízené organizace MŠMT jako jsou např. Česká školní inspekce, Národní pedagogický institut České republiky a školská poradenská zařízení.

Česká školní inspekce má na starosti evaluaci společného vzdělávání a činnosti asistenta pedagoga. Vytváří metodiky hodnocení a vydává tematické zprávy mimo jiné i k implementaci společného vzdělávání. V tematické zprávě Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018 (Česká školní inspekce 2018) se zaměřuje na činnost asistenta pedagoga. Podle zprávy: „Činnost asistentů pedagoga je jednoznačně nejnákladnějším podpůrným opatřením, efektivita jejich využívání je však snižována faktory, mezi něž patří např. relativně vysoký podíl asistentů bez získané potřebné kvalifikace, rezervy ve správném rozvržení činností mezi učiteli.“ (Česká školní inspekce 2018, s. 32–33).

Národní pedagogický institut (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) je novým institutem, který vznikl 1. 1. 2020 sloučením Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu pro další vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání vydává metodická doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. V praxi poskytuje rámec pro legislativní a odborná východiska pro zřizování funkce asistenta pedagoga (Národní ústav pro vzdělávání, asistent pedagoga, online, cit. 2020-7-20).

Školským poradenským zařízením již byla věnována pozornost v kapitole 2.2. jakožto těm, které navrhnou podpůrná opatření, a tedy i podporu asistenta pedagoga. Jak vyplývá z Vyhlášky č. 72/2005 Sb. kromě toho, že zajišťují diagnostiku a na základě toho navrhnou podpůrná opatření, měly by být poradními zařízeními jak pro rodiče, učitele, tak i pro asistenty pedagoga.

### 3.3 Učitelé, pracovníci ve školství a jejich profesní organizace

Učitelům jakožto aktérům podílejícím se na utváření asistenta pedagoga je věnována celá tato práce, proto jsou v této kapitole zmíněni hlavně v kontextu ostatních aktérů, se kterými se podílejí na konstruování. Na učitele dopadají změny, které přicházejí společně s inkluzí, a jak ukázal výzkum Strakové a kol. (2014), inkluze není řadou učitelů podporována. Mareš (2018) upozorňuje na to, že kritické postoje učitelů ke změnám nelze ztotožnit s úplnou negací této změny, jednak proto, že jejich postoje bývají ambivalentní a mění se v čase, jednak mohou iniciovat debatu, která může vést k vylepšení původní podoby změny. Zároveň upozorňuje na to, že chybí znalost argumentů, proč část učitelů se změnami nesouhlasí. V souvislosti s pracovníky ve školství je třeba zmínit školní poradenské pracoviště, které poskytuje poradenské služby uvnitř školy, tedy i asistentovi pedagoga a učiteli. Jeho činnosti se řídí Vyhláškou č. 72/2005 Sb. Ve znění Vyhlášky č. 116/2011 Sb. Součástí školního pedagogického pracoviště výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog (Kucharská a kol. 2013, s. 25–27).

Učitelé, ale i ostatní pracovníci ve školství se mohou sdružovat v různých profesních organizacích, mezi které patří Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (ČMOS PŠ), Pedagogická komora.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (ČMOS PŠ) sdružuje zaměstnance ve školství, ale i důchodce a nezaměstnané, kteří ve školství pracovali. Z toho vyplývá, že se členy mohou stát i asistenti pedagoga, nicméně příliš se touto profesí nezabývá. V souvislosti s inkluzí kritizují nestabilitu, nejistotu a nepředvídatelnost, způsobenou příliš rychle spuštěnou inkluzí bez potřebného ekonomického odhadu, v důsledku čehož je novelizována Vyhláška č. 27/2016 Sb. Cílem novely podle ČMOS PŠ je snížení nákladů na společné vzdělávání a mimo jiné i snížení platové třídy u části asistentů pedagoga. Dále ČMOS PŠ upozorňuje na problém možnosti doporučit asistenta pedagoga do speciální školy. (Dobšík 2017, online, cit 2020-07-20).

Pedagogická komora je zapsaným spolkem, tedy neziskovou organizací a zároveň nejpočetnějším školským spolkem v ČR. Snaží se být společnou stavovskou organizací pedagogických pracovníků. Členem může být kvalifikovaný pedagogický pracovník, který

aktuálně působí jako pedagogický pracovník nebo jako pedagogický pracovník působil. Členy se mohou stát i asistenti pedagoga. Ostře se vyhrazuje vůči inkluzivním opatřením navrženým bývalou ministryní školství za ČSSD Kateřinou Valachovou, která v anketě členů pedagogické komory skončila jako nejhorší ministryně. Podporují revizi inkluze. Podle komory dříve žáka se závažnější speciálně vzdělávacími potřebami vyučoval kvalifikovaný speciální pedagog. Dnes je jejich výuka masově nahrazována asistenty pedagoga, kterým ke kvalifikaci stačí 120hodinový kurz (Pedagogická komora 2018, online, cit. 2020-07-20). Při čtení tohoto prohlášení se nabízí otázka, zda toto tvrzení vychází z neznalosti náplně činnosti asistenta pedagoga, nebo naopak ze znalosti náplně práce asistenta pedagoga v každodenní praxi. Ať už je odpověď na tuto otázku jakákoliv, vidíme rozpor mezi vymezením náplně práce asistenta pedagoga v legislativní podobě a v tom, jak ji vnímají představitelé Pedagogické komory, která sdružuje téměř dva a půl tisíce pedagogických pracovníků.

### **3.4 Ostatní aktéři**

Rodiče podepisují individuální vzdělávací plán svých dětí – žáků škol, jehož součástí může být i podpora asistenta pedagoga. K náplni práce asistenta pedagoga patří i komunikace s rodiči žáka a případně zprostředkování komunikace mezi školou, žákovou rodinou nebo komunitou (viz kap. 2.1). Podle Kalouse (2006, s. 39) mají rodiče problém se zorganizovat tak, aby byli skutečně efektivními aktéry vzdělávací politiky a dokázali se shodnout na společných zájmech. Nicméně existují i výjimky jako dobrovolné sdružení rodičů – Rodiče za inkluzi, z. s. (Rodiče za inkluzi, online, cit 2020-07-20).

Dalšími aktéry jsou studenti, kteří podle Kalouse (2006, s. 40) mají schopnost velice prudce reagovat na politiku, vyvolávat neklid a vytvářet problém, který přivolá pozornost vládních úředníků a veřejnosti, poukazuje např. na nepokoje ve Francii v květnu 1968. V souvislosti s českými dějinami je možné zmínit studentské nepokoje v roce 1939 (Paměť národa, online, cit. 2020-07-20) nebo listopadové události 1989 (Ústav pro soudobé dějiny akademie věd, 100 studentských (r)evolucí, online. cit. 2020-07-20). Zmínit je třeba i studentské dobrovolnické iniciativy např. během nouzového stavu 2020 projekt Chci (po)hlídat (Chci pohlídat, online, cit. 2020-07-20).

V souvislosti s inkluzí je v tuto chvíli důležité, kam svoji energie napnou současní studenti pedagogiky coby budoucí učitelé, a zda se ztotožní s myšlenkami inkluze nebo nikoliv a možná objeví nějakou dosud neobjevenou cestu. V rámci praxe mohou ve školách zažít spolupráci učitele a asistenta pedagoga, ale samozřejmě záleží i na tom, s čím se později v reálné praxi setkají a jak je situace, do které vstoupí, ovlivní.

V souvislosti s inkluzí není o církvích a náboženských organizacích příliš slyšet, nicméně některé církve nebo církevní organizace jsou zřizovateli pedagogických škol – zejména vyšších odborných (např. JABOK, Svatojánská kolej, Evangelická akademie). O církevním školství je ale někdy slyšet spíše z druhé strany – kdy se církve snaží zřizovat školy prestižní – můžeme říci "exkluzivní" s vyšším prahem pro přijetí: např. v rámci římskokatolické církve Arcibiskupské gymnázium, ZŠ sv. Voršila, ZŠ sv. Augustina nebo Lauderova škola při Židovské obci.

Naopak k otázce inkluze a k profesi asistenta pedagoga má co říci a v této oblasti se aktivně zapojuje řada neziskových organizací. Např. Nová škola o.p.s., která stála u zrodu a financovala první romské asistenty, provozuje portál [asistentpedagoga.cz](http://asistentpedagoga.cz), poradenství asistentům pedagoga a skupinové supervize pro asistenty pedagoga, pořádá akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga, snaží se sdružovat asistenty pedagoga a aktivně se zapojuje do veřejné diskuse na toto téma (Nová škola o.p.s., online, cit. 2020-07-20). META o.p.s., která napomáhá zejména lidem s cizojazyčného prostředí. Metodicky podporuje i učitele hlavně v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, proškoluje asistenty pedagoga a zavádí tzv. dvojjazyčné asistenty pedagoga (META o.p.s. 2016, online, cit. 2020-07-20). Mezi další neziskové organizace, které se zapojují do debaty ohledně profese asistenta pedagoga a inkluze, patří např. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, online, cit. 2020-07-20). Rytmus o.p.s (Rytmus, online, cit 2020-07-20).

Významnými aktéry při utváření profese asistenta pedagoga jsou experti. Jejich vliv je patrný již v tom, jak hojně jsou v této práci citováni jakožto odborníci na téma inkluze a problematiku asistentů pedagoga, kteří se podílejí na odborné, ale i veřejné debatě na toto téma. Zmínit je možné třeba dvouletý projekt Systémová opora inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož řešitelský tým čítal téměř 600 autorů, lektorů, poradenských pracovníků, učitelů,

ředitelů, pracovníků krajských a obecních úřadů a dalších (Univerzita Palackého v Olomouci, Systémová opora inkluzivního vzdělávání v ČR, online, cit. 2020-07-20).

## 4 Teoretická východiska výzkumu a metodologie výzkumu

V teoretické části jsme popsali možné aktéry, kteří se podílejí na sociálním konstruování profese asistenta pedagoga. Jak už bylo předestřeno, učitelé jsou jedni z nich. V této části bude zaměřena pozornost především na ně.

### 4.1 Výzkumné téma

Výzkumná část se zaměřuje na učitele jako jednoho ze spolutvářců profese asistenta pedagoga. Jak už je zmíněno v úvodu, asistent pedagoga by měl být především jejich asistentem. Do jejich každodenní praxe inkluze zasahuje a řadu z nich nutí změnit dosavadní zvyklosti. Jsou pedagogové, do jejichž každodenní práce zasahuje činnost asistent pedagoga. A naopak učitelé zasahují do každodenní práce asistenta pedagoga, a tím dochází ke vzájemnému ovlivňování a spolutváření profese. Teorie vymezuje tento proces v obecné rovině (viz kap. 2.4), ale nedává odpověď, jakou konkrétní podobu má. Proto je tématem výzkumu konkrétní podoba tohoto spolutváření profese asistenta pedagoga.

Švaříček (2014, s. 12) v úvodu publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* odkazuje na McDonalda, který přirovnal kvalitativní výzkum k beletrii psané pod přísahou. Tuto myšlenku rozvíjí podstatnou otázkou: „Co je tato přísaha? K čemu jsme jako badatelé zavázáni?“ A není to jen McDonald, který ve snaze přiblížit kvalitativní výzkum volí „prozaické“ výrazy. Využijeme-li této terminologie, pak následující výstup z analýzy dat je vlastně další kapitolou v příběhu jedné profese, profese asistenta pedagoga, která je „profesí utvářenou v dialogu“, jak už předestřeli Hájková a kol. (2018), autoři stejnojmenné publikace „Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu“, která zahrnuje výzkumné šetření realizované prostřednictvím rozhovorů s asistenty pedagoga. Autoři odkazují na Hendlovo přirovnání kvalitativního výzkumu k činnosti detektiva a asistenty pedagoga pojímají jako klíčové svědky (Hájková a kol., 2018, s. 9). Tento výzkum je snahou napsat další kapitolu tohoto příběhu profese asistenta pedagoga a na rozdíl od Hájkové a kol. jsou tentokrát do role klíčových svědků pasováni učitelé.

Za součást přísahy, která je v tomto výzkumu považována za závaznou, lze považovat i to, že jsou popsány a odůvodněny veškeré výzkumné kroky, je postupováno v souladu

s etickými principy, které jsou vymezeny v kap. 4.3.6, a analýza dat je prostorem, kde mají hlavní slovo respondenti, a proto vše musí přímo vycházet z jejich svědectví nebo být o jejich svědectví opřeno.

## 4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je přispět ke společné konstruktivní diskusi ohledně profese asistenta pedagoga. Cílem tak není definovat náplň práce asistenta pedagoga nebo jakýmkoliv způsobem zaujímat hodnotící stanoviska. Cílem je na základě deskripce a explorační studie toho, jak učitelé konstruují profesi asistenta pedagoga, poskytnout další podklady pro efektivní diskusi o směřování a konstituování profese asistenta pedagoga v rámci společného vzdělávání, a tím de facto přispět k dalšímu konstruování této profese.

## 4.3 Metodologie výzkumu

Na vstupu výzkumu je relativně široce vymezené téma. Teprve hledáme možné jevy, koncepty, které mohou pomoci toto objasnit, a proto je třeba vycházet z kvalitativního výzkumu. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který probíhá lineárně, je výzkum kvalitativní cirkulární, jednotlivé fáze se překrývají a probíhají paralelně (Švaříček a kol. 2007, s. 51–52). Disman uvádí, že u kvalitativního výzkumu je na vstupu sociální problém, převedeme-li toto do pedagogického výzkumu, je to problém edukační,<sup>4</sup> a na výstupu stojí hypotéza, zakotvená teorie. Mezi tím probíhá terénní výzkum, který souběžně zahrnuje vytváření vzorku (výběrového souboru), sběr dat, analýzu a interpretaci. Kvalitativní výzkum je ve srovnání s kvantitativním daleko méně automatizován a všechny probíhají paralelně (Disman 1993, s. 299), výzkumný plán je proto pružný (Hendl 2005, s. 63) a není možné popsat jednotlivé fáze v přesném pořadí. V zakotvené teorii podle Strausse a Corbinové „začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti patrné“ (1999, str. 14). Proto v případě popisu jednotlivých fází je popsán i proces jejich

---

<sup>4</sup> Disman jako sociolog popisuje schéma v sociologickém výzkumu. Z hlediska metodologie toto platí i pro výzkum pedagogický, pouze předmět výzkumu je odlišný.

utváření. Právě to, že kvalitativní výzkum není rigidně metodologicky svázán, umožňuje vytvoření prostoru pro zcela nová nečekaná témata, souvislosti, „aha“ momenty. Na druhou stranu ale neumožňuje přesně plánovat. Je to cesta, po které se vydáváme, ale zejména jsme-li vázáni časem, nevíme, jak daleko se dostaneme. Proto výstupem kvalitativního výzkumu může být i popis cesty, včetně slepých uliček, kam až jsme se dostali, aby bylo možné na získané poznatky (včetně těch metodologických) navázat. Tuto cestu je potřeba pečlivěji popsat, zejména nedojdeme-li zcela k naplnění cíle. Podle Kaufmana je hlavním hodnocením kvality kvalitativního výzkumu jeho saturace (in Dudová 2010, s. 379–380). Ale nikdy není možné dopředu říci, kdy k této saturaci dojde nebo zda k ní vůbec dojde. A dokud k ní zcela nedojde, jako je tomu v tomto výzkumu, probíhají všechny fáze výzkumu souběžně, nejsou ukončeny a v rámci kredibility je třeba popsat, kam až jsme se v jednotlivých fázích dostali. Proto je v tomto výzkumu věnována i pozornost jednotlivým metodologickým krokům.

#### **4.3.1 Zakotvená teorie jako teoretické východisko analýzy dat**

Metodologie tohoto výzkumu vychází ze zakotvené teorie (dále jen GTM)<sup>5</sup>, zejména z jejího konstruktivistického pojetí, protože umožňuje analyzovat proces. Výzkumná otázka v GTM „se zaměřuje na proces, dění či průběh nějakého jevu s cílem popsat zákonitosti tohoto dění“ (Řiháček, Hytych 2017, s. 47). Vznik zakotvené teorie je možné datovat do 70. let minulého století, kdy vyšlo dílo *The Discovery of Grounded Theory* Anselma Strausse, odchovance Chicagské školy, a tím pádem symbolického interakcionistu, a Barneyho Glassera, studenta Paula Lazarsfelda, který rozvinul kvantitativní statistické metody (Švaříček, Šedřová 2014, s. 84). Společně tak vytyčili cestu od kvalitativních dat až po tvorbu teorie, neboli ukázali způsob, jak ukotvit teorii v kvalitativních datech a dosavadním poznání, a tím se vymezili vůči pojetí kvalitativní analýzy, podle kterého by badatelé měli, pokud možno, data shromažďovat, třídit, ale ne interpretovat, kdy „je badatelovým úkolem naslouchat a sdělovat, podobně jako třeba novinář“. (Strauss, Corbinová 1999, s. 12). To ovšem

---

<sup>5</sup> Zkratka vychází z anglického názvu grounded theory method a je používána shodně s textem Řiháčka a Hytycha (2013, s. 44).

neznamená, že by deskripce v GTM neměla své místo, naopak je nedílnou součástí procesu, který jde dále až k tvorbě teorie, a k tomu nabízí analytické prostředky.

Možný způsob, jak toho dosáhnout, představil Strauss společně s Corbinovou v roce 1990 v publikaci *Základy kvalitativního výzkumu, postupy a techniky zakotvené teorie* (v češtině vyšla v roce 1999), kde představují trojí způsob kódování dat v procesu kvalitativní analýzy – otevřené, axiální a selektivní, kdy kódování definují jako „proces analýzy údajů“ (Strauss, Corbinová 1999, s. 42).

Velkým přínosem GTM bylo vybudování mostu mezi kvalitativním a kvantitativní přístupem ve výzkumu. Metoda byla akceptovatelná i pro zastánce kvantitativního přístupu (Švaříček, Šedřová 2014, s.84) a asi není náhodou, že je možné nacházet paralely mezi kódováním v GMT, jak je vytvořili Strauss s Corbinovou, a postupy v analýze kvantitativních dat. To, co je na jednu stranu velkým přínosem, může být z jiného úhlu pohledu limitující. Podle Charmazové (2008) GTM přišla s jasnými metodologickými postupy, které ale zároveň nabízely flexibilitu a podporovaly inovace. Zároveň však rigidní lpění na dodržování těchto postupů omezuje potenciál GTM a místo inovace a flexibility vede k povrchnosti.

Vystavěný most otvírá cestu novým rozcestím a dalším cestám, což se ukázalo i v dalším teoretickém směřování zakladatelů GTM Glaser a Strausse, kteří se vydali každý svou cestou.<sup>6</sup> Kalenda (2016) tento proces pojmenovává posunem „od zakotvené teorie k zakotveným teoriím“, ke kterému dochází jako k reakci na kritiku první generace autorů GTM, zejména Strausse a Corbinové, kterým je vytýkána:

- 1) Přílišná pozitivistická orientace, která vede k rigidnosti a mechaničnosti postů, což neumožňuje pružně reagovat při střetu s heterogenním prostředím, snaha po objektivismu ve skutečnosti vede k redukcionismu (zaměření na jeden jev, problém vypořádat se odlišnými případy, implicitně požadovaná příčinnost u axiálního

---

<sup>6</sup> Glaser na rozdíl od Strausse a Corbinové zastával pouze dvojí kódování – substantivní a teoretické. Glaser nechával na výzkumníkovi, aby sám hledal vztahy mezi různými kategoriemi, zatímco Strauss s Corbinovou v rámci axiálního kódování předem vymezují paradigmatický model těchto vztahů. (Švaříček, Šedřová 2014, s. 85).

kódování), deklarovaná induktivní strategie je kritiky považována spíše za abduktivní.

- 2) Podceňování role kultury, kdy je pozornost příliš zaměřená na lidské chování a jednání.
- 3) Minimální reflexivita zkoumaných praktik.

#### **4.3.2 Konstruktivistická zakotvená teorie**

Mezi badatele, kteří se s touto kritikou vypořádali, patří Kathy Charmazová, která poukázalo na to, že GTM je možné používat i v rámci konstruktivistické perspektivy (Švaříček, Šedřová 2014, s 86). Podle Charmazové (2008) není GTM pouze metodou, která umožňuje porozumět sociálním konstruktům, tedy tomu co, proč a zejména jak konstruují, ale zároveň, že výzkumníci konstruují v průběhu toho, co dělají, proč to dělají, jak to dělají a s kým to dělají. Tedy poukazuje na to, že výzkumníci, ať chtějí nebo ne, jsou také aktéry sociálního konstruování. To znamená, že badatel nemůže usilovat o poznání objektivní skutečnosti, ale jedné konkrétní reality, kterou zkoumá a jejíž součástí se stává i samotný výzkum (Dudová 2010, s. 371). Podle konstruktivismu každý badatel vstupuje do výzkumu s již existujícím předcházejícím věděním, které ho ovlivňuje, a stejně jako respondent je součástí žitého světa a nejlepším způsobem, jak je možné vliv těchto prekonceptů ovlivnit je, že si je připustíme. V rámci ověřování kvality výzkumu jsou validita, reliabilita a generalizace nahrazeny kredibilitou přenositelností a ověřitelností (Dudová 2010, s. 367). Pokud chceme, aby kvalitativní výzkum tyto náležitosti splňoval, je třeba jasně zdůvodnit jednotlivé kroky včetně jejich modifikací, ke kterým v průběhu terénních prací docházelo.

#### **4.3.3 Výzkumný problém**

Na začátku kvalitativního výzkumu stojí výzkumný problém, který je vymezen poměrně široce, vymezuje spíše zkoumanou oblast, ale tuto oblast je nutné postupně zúžit tak, aby byla reálně zkoumatelná, a k tomu slouží v procesu výzkumu postupně formulované výzkumné otázky (Strauss, Corbinová 1999, s. 24). Tyto otázky umožňují blíže identifikovat zkoumaný (můžeme říci postupně se vynořující jev, koncept), zaměřit na něj pozornost a upřesnit, co konkrétně chceme zkoumat, a zároveň vymezovat hranice tohoto zájmu. Čím

více pronikáme do zkoumané oblasti jevu a nacházíme možná porozumění, tím přesněji můžeme výzkumné otázky formulovat. Výzkumná otázka je tak formulována nebo přinejmenším dotvářené v přímém kontaktu s terénem (Řiháček, Hytych 2013, s. 45–46).

V případě tohoto výzkumu je výchozím výzkumným problémem:

„Způsob, jakým se učitelé spolupodílejí na sociálním konstruování profese asistenta pedagoga.“

Hlavní výzkumnou otázkou je pak:

**Jak se učitelé spolupodílejí na utváření profese asistenta pedagoga?**

Kterou lze blíže vymezit dílčími výzkumnými otázkami:

**Co je reálnou náplní práce asistenta pedagoga v praxi podle učitelů?**

**Co by mělo být náplní práce asistenta pedagoga?**

**Jak učitelé k formulaci náplně práce asistenta pedagoga dospěli?**

V průběhu sběru dat a průběžného kódování se postupně začala nořit nové téma a pozornost se začala zaměřovat směrem ke konceptům přijetí nebo zamítnutí profese asistenta pedagoga a vynořila se tak nová otázka:

**„Jak a na základě čeho učitelé přijímají profesi asistenta pedagoga?“**

Kdy sloveso „přijímají“ směřuje k procesu přijímání nebo odmítání profese asistenta pedagoga.

#### **4.3.4 Vymezení základního a výzkumného souboru**

Při vytváření výzkumného souboru se v GTM vychází z principu teoretického vzorkování, to znamená, že výběr respondentů se postupně vytváří na základě kontaktu s terénem a průběžného kódování (Řiháček, Hytych, 2013, s. 45). To znamená, že nejdříve jsou sebrána prvotní data na základě předem dané strategie výběru a na základě jejich předběžné analýzy je výběr respondentů dále modifikována, aby bylo možné získat další relevantní data tak, aby došlo k zaplnění mezer. Tento graduální sběr dat probíhá do té doby, dokud nedojde

k teoretickému nasycení, a tedy nová data nepřináší nové informace (Švaříček, Šed'ová 2014, s. 87–89).

Ale i při graduálním sběru dat je třeba mít na začátku alespoň představu, koho se začneme ptát a na jakou skupiny je cíleno, i když se to v průběhu terénních prací může měnit. V tomto výzkumu byl základní soubor, ze kterého je možné dále vybírat, stanoven jako učitelé základních škol, kteří mají zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. Pro první vstup byli vybráni dva učitelé s odlišnými deklarovanými postoji k inkluzi a dále se předpokládala tvorba výběrového souboru metodou sněhové koule, kdy oslovené respondenty žádáme o kontakty na nové. Tento systém byl převažující po celou dobu sběru dat s tím, že požadavky na další kontakt byly blíže specifikovány na základě nových poznatků v souladu s principy graduálního sběru dat, čímž docházelo k postupné modifikaci výběru, který se zúžil pouze na učitele na prvním stupni státních základních škol v Praze a blízkém okolí.

Už při prvním kontaktu s terénem se ukázalo, že zkušenost učitelů se spoluprací s asistentem pedagoga na prvním stupni a na vyšších stupních základní školy má svá specifika, a proto je lepší se zaměřit pouze na jeden ze stupňů vzdělávání. Kontakt prvostupňových učitelů s asistentem pedagoga je mnohem intenzivnější, často jsou společně v jedné třídě po celou dobu nebo větší část výuky. Učitelé na druhém stupni se s asistentem pedagoga potkávají pouze v některých třídách a v některých hodinách. To znamená, že i během jednoho vyučovacího dne, se může druhostupňový učitel setkat s několika asistenty a zároveň asistent pedagoga může být v mnohem intenzivnějším kontaktu se třídou než třídní učitel. Zúžení na Prahu a blízké okolí bylo dané možnou dostupností, která byla zhoršená vlivem epidemiologické situace, a s tím souvisejícím zavřením škol<sup>7</sup>. I přesto se podařilo do výběru zahrnout respondenty z rozličných škol co do počtu žáků, velikosti obce nebo města, ve které se nachází.

Postupně byla odstraněna podmínka zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga, která byla na vstupu vymezena jako spolupráce s asistentem pedagoga během přímé pedagogické

---

<sup>7</sup> Vyhlášení nouzového stavu a s tím související omezený pohyb osob, uzavření škol a zavedení distanční výuky.

činnosti. Ukázalo se však, že nelze pominout očekávání učitelů, kteří zatím tuto přímou zkušenost nemají.

Během graduálního sběru dat byla pozornost postupně zaměřována na zastoupení učitelů s různými postoji k inkluzi, z různých typů škol a délkou praxe, na základě studovaného oboru na vysoké škole a formy studia až po postoje ohledně spolupráce s asistentem pedagoga. Výběrový soubor čítá cca 20 respondentů, z toho 12 souhlasilo s audio-záznamem a jejich záznamem rozhovoru, zbylé rozhovory byly neformální a zaznamenány formou terénních poznámek. Výběrový souhrn zahrnuje učitele:

- z praxí od jednoho roku do více než dvaceti let
- ze školy městské sídlištní, vesnické, starší městské bytové zástavby
- ze školy s přibližně 130 žáky, až po školu s téměř 700 žáky
- absolventy primární pedagogiky v rámci denního studia, kombinovaného studia nebo celoživotního vzdělávání, s ukončeným studiem před více než dvaceti lety, i stávající studenty kombinovaného studia
- učitelé, kteří zastávali profesi asistenta pedagoga, učitelé, kteří během profesní dráhy pracovali pouze jako učitelé, i učitelé s jinou profesní zkušeností
- učitelé nakloněné inkluzi a spolupráci s asistentem pedagoga i učitelé opačného názoru

Bližší specifikaci respondentů, kteří souhlasili s audio-záznamem rozhovoru obsahuje následující tabulka.

	vztah k asistentovi pedagooga	inkluzivní přístup	vzdělání	přibližná praxe (roky)	jiná profesní praxe	praxe jako asistent	škola	spolupráce s AP
Dáša	kooperující	ano	DeS	30	ne	ne	zástavba	vlastní
Jana	kooperující	ano	DeS	20	ne	ne	vesnice	vlastní
Libuše	řídící	ne	KoS	1	ne	ano	vesnice	vlastní
Marie	kooperující	ano	KoS, student	5	ano	školní asistent	sídliště	vlastní
Petra	kooperující	ano	DeS, Spec P	10	ano	ne	sídliště	vlastní
Alice	kooperující	ano	KoS, Spec. P, student	5	ano	ano	sídliště	vlastní
Běla	kooperující	ano	DeS	25	ne	ne	sídliště	zprostředkovaná
Zdena	řídící	ne	KoS. Student	3	ano, 2. stupeň	ne	sídliště	vlastní
Lada	odmítající	ne	CV	5	ano, 2. stupeň	ne	zástavba	zprostředkovaná
Alžběta	kooperující	ano	CV	6	ano	ano v Aj škole	vesnice	minimální vlastní, převážně zprostředkovaná
Martina	kooperující	ano	DeS	20	ne	ne	sídliště	zprostředkovaná
Pavla	řídící	ne	DeS	30	ne	ne	zástavba	vlastní

Tabulka: Bližší specifikaci respondentů, kteří souhlasili s audio-záznamem rozhovoru

#### 4.3.5 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat vychází z toho, od koho a jaké informace je třeba získat. (Hendl 2005, s. 161). Z výzkumného problému je zřejmé, že pozornost je zaměřena směrem k názorům a zkušenostem respondentů, které se týkají konkrétního a vymezeného tématu. Pro tento účel je brána jako vhodná kvalitativní forma polostrukturovaného rozhovoru, který má předem stanovený účel, určitou osnovu, ale zároveň umožňuje velkou pružnost v průběhu získávání dat (Hendl. 2005, s. 161).

Ve výzkumu, který vychází z konstruktivismu, je rozhovor vnímán jako interakční situace mezi respondentem, který konstruuje sám sebe a svou realitu v procesu interakce,

a tazatelem. To znamená, že respondent jen nenabízí fakta a detaily zkušeností, ale v procesu dotazování tyto zkušenosti i fakta ubírá, přidává a transponuje a o tomto nemůže vydat chybnou odpověď. Rozhovor se tak stává experimentální situací sociálního konstruování (Dudková 2010, s. 373–376). Během dotazování se ukázalo, že už pouhý fakt, že je respondent vyslechnut, může být silným prvkem sociálního konstruování.

Rozhovory byly vedeny zejména tak, aby se respondenti rozhovořili na dané téma, a pokud možno jsme se vyhnuli naučeným frázím. V průběhu terénního šetření došlo k modifikaci zejména pokud jde o strukturu rozhovoru. Pro první vstup do terénu podpora zahrnovala několik předem daných otevřených otázek, ale hned v průběhu prvního rozhovoru se osvědčilo, že je lepší se spíše držet témat než předem připravených otázek. Při předběžné analýze prvních dvou rozhovorů se ukázalo, že druhý rozhovor byl daleko méně statický, formální, což bylo dáno tím, že nahrávání rozhovoru předcházelo neformální rozhovor směřující k tématům profesní biografie. Proto v dalších rozhovorech bylo hned na začátku zahrnuto toto téma. Právě vynoření se konceptu profesní biografie lze považovat za důležitý „aha“ moment celého výzkumu. Struktura rozhovoru byla koncipována tak, aby respondent nebyl na počátku explicitně dotazován na asistenta pedagoga, ale na témata s tím související, jako jsou inkluze nebo podpůrná opatření, a ústřední téma se mohlo vynořit v souvislostech.

Podpora pro rozhovor se tak ustálila do podoby, kdy na začátku byly stanoveny dvě otevřené otázky a pak seznam témat, která se stala fokusem zájmu:

**První otázka: Vybaví se Vám nějaké okamžiky nebo události, které ovlivnily to, kde se teď ve své profesi nacházíte?**

**Druhá otázka: Když se řekne inkluze, co se vám vybaví?**

Témata:

**Názor na inkluzi**

**Zkušenost s inkluzí**

**Efektivní podpůrná opatření**

**Zkušenost s asistentem pedagoga**

**Co by mělo být náplní profese asistenta pedagoga**

Doplňující informace ohledně délky praxe, oboru a formy studia.

Pořadí prvních dvou otázek rozhovorů bylo dané, přípustné byly doplňující otázky potřebné pro porozumění výpovědi respondenta. Závazné nebylo přesné znění otázky, ale její obsah. Pokud v tématu inkluze nebo v osobní profesní biografii nebylo otevřeno téma asistentů pedagoga, respondent byl dotázán na podpůrná opatření. Jinak pořadí témat vyplývalo zejména z výpovědí respondentů a jejich kontextu. Např.: „Zmínil jste profesi asistenta pedagoga. Napadá Vás k tomu ještě něco? ... Máte s tím nějaké zkušenosti?“. Pokud nastal příliš dlouhý okamžik ticha, tazatel zopakoval to, co respondent zmínil naposled, a povzbudil ho k rozvinutí myšlenky.

Dalším důležitým zdrojem informací byly průběžně vedené terénní poznámky ohledně natáčení rozhovorů, jejich poskytnutí nebo zamítnutí (případně oddalování), získávání respondentů, komunikace s respondenty a neformální rozhovory v průběhu terénního šetření (např. reakce kolegů apod.).

S ohledem na pandemickou situaci<sup>8</sup> nebylo možné se s některými respondenty setkat osobně a rozhovor probíhal telefonicky. Celkem bylo natočeno dvanáct rozhovorů a jejich prostřednictvím získán téměř sedmihodinový zvukový záznam. Přibližně dvě třetiny rozhovorů byly přepsány doslovně, ke konci terénních prací, kdy docházelo k teoretickému naplnění některých témat, postačil selektivní protokol. Pořízené prepisy čítaly více než sto stran.

#### **4.3.6 Etické principy**

Jedná se o výzkum, který je prováděn s lidmi, a jak uvádí Pelikán (2011. s. 35): „Každý výzkum, který je prováděn na lidech a s lidmi, má své etické limity. Ty bývají nejčastěji uváděny v souvislosti s respektováním intimity lidského myšlení, resp. citů zkoumaných subjektů.“ A tyto limity jsou v této práci zcela respektovány i za cenu, že tak nemohou být zprostředkovány všechny zjištěné poznatky a souvislosti.

---

<sup>8</sup> Vyhlášení nouzového stavu a s tím související omezený pohyb osob, uzavření škol a zavedení distanční výuky.

Respondentům bylo garantováno zachování anonymity, proto nejsou uváděna jejich jména ani jména jejich kolegů apod. Pokud jsou z důvodu zachování autenticity výpovědi respondenta uvedena v analýze jména osob, ale i vesnic apod., jsou vždy změněna.

Respondenti byli předem seznámeni s účelem výzkumu. Pro záznam rozhovorů byl vždy vyžádán explicitní souhlas respondenta. Respondent byl upozorněn na začátek a konec nebo případné přerušování nahrávání. Nahrávky byly využity pouze pro potřeby transkripce. Na základě dohody s respondenty mohou být ve výzkumné zprávě zveřejněny pouze přepsané úryvky rozhovorů, které jsou relevantní k tématu diplomové práce, a to v souvislosti s analýzou dat.

Při analýze dat, výběru citací apod. bylo vždy pamatováno na to, že i sebelepší anonymizace nezabrání tomu, aby respondent nerozeznal sám sebe a případnou interpretaci nebyl poškozen.

#### **4.3.7 Analytický postup a proces kódování dat**

Při prvním vstupu do terénu se ještě nepředpokládalo, že při analýze dat se bude vycházet z GTM. Hned první natočené rozhovory a jejich prvotní analýza ukázaly, že je třeba hledat analytický přístup, který je vhodný pro pochopení procesu. Pro toto se jevila jako vhodná právě GTM (viz kap). Nejprve analytické přístupy a kódování směřovaly k GTM v pojetí Strausse s Corbinovou (1999), ale posléze se ukázalo, že není možné rodící se koncepty napasovat do předem daného kauzálního rámce, který je vyžadován v axiálním kódování. Protože by se tak redukovaly informace ohledně procesu sociálního konstruování profese asistenta pedagoga. Bylo třeba zaměřit pozornost spíše než na otázky „proč?“ na otázky „jak?“, proto se analýza zaměřila směrem ke konstruktivistické GTM. Během procesu kódování se ukázal jako velmi inspirativní a návodný analytický postup Hytycha a Řiháčka (2013), kteří vycházejí z několika možných metodických postupů GTM. Popisují tři základní fáze:

- 1) Tvorba konceptů
- 2) Hledání teoretických vztahů mezi koncepty
- 3) Volba ústředního konceptu a formulace teorie

Tyto fáze však nejde jednoznačně oddělit, protože v praxi probíhají paralelně. Jediné, co je možné říci, že na počátku výzkumu převažuje tvorba konceptů a na konci formulace teorie. To znamená, že během tvorby konceptů hledáme možné vztahy mezi nimi, na základě hledání vztahů se mohou objevit nové koncepty a zároveň se může začít vynořovat ústřední koncept nebo teorie atd. V průběhu tohoto procesu je důležité všechny myšlenky, vztahy, možné koncepty, chybějící informace, analytické nápady, které nás napadají zaznamenávat, a vést si poznámky, které se v GTM nazývají „memos“ a ke kterým je třeba se neustále vracet a znovu je analyzovat. Součástí těchto „memos“ jsou i terénní poznámky získané v průběhu sběru dat (viz kap. 4.3.5), protože u kvalitativního výzkumu, jak už bylo řečeno, probíhalo vše paralelně, a nelze jasně oddělit, které myšlenky k čemu směřují.

V rámci tvorby konceptů byly postupně procházeny přepisy rozhovorů řádek po řádku a hledány významové jednotky, kterým byly přiděleny kódy. Pro lepší přehlednost byla zvolena tabulka, kterou doporučují Řiháček a Hytych (2013, s. 54–55), v levém širším řádku byl text přepisu, do kterého se na konci významových jednotek zaznamenávalo číslo kódu. Pravý užší řádek sloužil k vysvětlení číselného kódu, poznámkám a případně zestručnění nebo bodovému shrnutí příběhu, pravý sloupec se stal takovým zhuštěním příběhu a přinášel přehledné informace pro další hledání konceptů a vztahů mezi nimi, ukázka této tabulky je součástí přílohy (příloha 1). Pro lepší porozumění základním konceptům byl pro každý koncept vytvořen samostatný soubor, do kterého byly zkopírovány části jednotlivých přepisů, které se daného konceptu týkaly. Při hledání teoretických vztahů se osvědčily myšlenkové mapy pro jednotlivé koncepty, které se postupně začaly propojovat, až se začal vynořovat ústřední koncept propojující jednotlivé mapy.

## 5 Analýza dat

At' už je asistent pedagoga vybaven sebelepšími dovednostmi, kompetencemi, osobnostními předpoklady, může je rozvinout v rámci pole působnosti vymezeného jiným pedagogickým pracovníkem, protože asistent pedagoga má svoji práci vykonávat podle pokynů jiného pedagogického pracovníka, kterému poskytuje podporu (viz kap. 2.1). Nakolik může asistent pedagoga rozvinout svoje schopnosti, do značné míry záleží na tom, jaké pole působnosti mu vymezí tento pracovník. V případě tohoto výzkumu jsou těmito pracovníky učitelé na prvním stupni státních základních škol (dále jen učitelé). Toto pole působnosti však není možné brát jen jako prostor, ale je chápáno v širší souvislosti.

Ve výpovědích respondentů se můžeme setkat s tvrzeními, která jsou z pohledu výrokové logiky rozporuplná, z pohledu sociálního konstruování jsou však zcela pravdivá a vypovídající.

*„Já myslím, že asistent je řešení, teď v týhle situaci, ve který jsme my učitele je řešení ... ale zároveň, to prostě není řešení, protože se prostě ukazuje, že asistent si dělá svoje, ty vykládáš matematiku a on vykládá hodiny ...prostě je to rušivej element.“* (Lada)

A proto není možné zůstat u kategorií „buď“ a „nebo“, ale je třeba jít dále za ně, je třeba problém nahlédnout i z perspektivy času. Kdybychom se snažili pouze porozumět pojům, jak je respondenti definují, mohli bychom se dostat do slepé uličky. Aby bylo možné některým protichůdným tvrzením porozumět, tazatel shrnul sdělení respondenta a ptal se, zda vše pochopil správně.

*„Teď jenom jestli můžu, bych to shrnula, jestli tomu dobře rozumím“* nebo: *„Já se teď jenom snažím porozumět tomu tvých myšlenek, že na jednu stranu říkáš...“* (tazatel)

### 5.1 Přijímání asistenta pedagoga

Jaké pole působnosti je asistentovi pedagoga poskytnuto, souvisí s tím, jak učitel přijímá asistenta pedagoga, ale není to možné chápat staticky, ale dynamicky, jako proces, jako proces utváření neboli sociálního konstruování, a proto je třeba výpovědi respondentů vnímat zejména z této perspektivy. Právě tento proces sociálního konstruování, během

kterého učitel spoluvytváří pole působnosti pro asistenta, je v této práci pojmenován „přijímání asistenta pedagoga“, kdy pojem přijímání vyjadřuje proces postupného přijetí, ale i možného zamítnutí, a z toho plynoucí představy o autonomii práce asistenta pedagoga a hierarchickém uspořádání postavení učitele a asistenta pedagoga v rámci fungování školy. Na základě přijímání asistenta pedagoga učitelé můžeme rozdělit do tří pomyslných skupin:

- Učitelé kooperující s asistentem pedagoga – asistenta pedagoga přijímají a forma jejich spolupráce je týmová nebo se k týmové práci blíží.  
*„Je to ... jako tým Formule 1 prostě, a někdy to tak jako je. Prostě strašnej stres a všichni musí rychle jako něco udělat, aby to jako zapadlo a můžeme jet dál, jo, že to prostě jsou tam takový situace, kdy prostě je potřeba moc dlouho o tom jako nediskutovat, nevysvětlovat si, ale jako mrknout na sebe a udělat něco.“ (Marie)*
- Učitelé řídící asistenta pedagoga – asistenta pedagoga přijímají, ale mají jasně rozdělené role, kdo je nadřízený a kdo je podřízený.  
*„Ale samozřejmě zase tam jde o to, že ten asistent musí v podstatě respektovat to, co já řeknu. Jo, že to nemůže být takový, že on si může dělat, co chce. Takže to tak není. Ale může samozřejmě vnášet, přinášet různé nápady, jak by se, co dalo dělat.“ (Zdena)*
- Učitelé odmítající asistenta pedagoga – profesi asistenta pedagoga odmítají.  
*„No myslím si, že to vůbec nefunguje. Že ta práce, pokud je dělaná, tak jak má v českým školství, to znamená, že většina toho je střídačka skupinová práce, práce ve dvojicích, frontální výuka, tak vlastně vždycky si myslím, že je to narušení tý hodiny asistentem“ (Lada)*

To, že je učitel kooperující, ale neznámá, že vztah mezi ním a asistentem je zcela rovnocenný. Hlavní rozdíl v přístupu mezi učitelem kooperujícím a učitelem řídícím je v míře autonomie asistenta, jestli ve vztahu k asistentovi vystupuje jako nadřízený nebo vedoucí týmu:

*„ ... tak prostě jakoby ten tým, jako tým, no, jako prostě nějak...tým, kde prostě ty seš jakoby kapitán toho týmu ... třeba ve volejbalu, a pak máš ty hráče ostatní, nebo v hokeji.“ (Marie)*

Učiteli odmítajícími asistenta pedagoga jsou myšleni ti, kteří obecně odmítají profesi asistenta pedagoga, nikoliv jednoho konkrétního asistenta:

*„A pak tam vlastně byla třída v klidu, a přišla asistentka a začala rozdmýchávat tu atmosféru hrozně negativně. Děti prostě opravdu začaly reagovat. ...a musela jsem jí říct, ať jde pryč, a ať už mi na ty hodiny radši nechodí, protože prostě tu třídu zvládnou sama bez ní mnohem líp“ (Alice)*

Tyto kategorie vycházejí z převažujícího přístupu, toto platí i pro ostatní kategorie, které v textu budou použity, je potřeba je brát jako metodologické prostředky pro uchopení konceptu a vysvětlení možných souvislostí s jinými koncepty. U některých učitelů bychom mohli najít i výroky, které by mohli potvrdit opak, proto jsou úryvky z rozhovorů vybírány s ohledem na celkový kontext a hlavní sdělení respondenta. Ve skutečnosti se pohybujeme na kontinuu od naprostého odmítnutí až ke zcela partnerskému přijetí a hranice nejsou zcela jasné. Zároveň však tyto kategorie v něčem odpovídají kategorizaci samotných učitelů, kteří sami vnímají, že přístup k asistentům se učitel od učitele liší.

*„Já bych řekla, že by ten vztah měl být jako rovnocenný jo. Já bych rozhodně nechtěla být prostě, což bohužel se někdy stává, tak bych rozhodně nechtěla být ten, kdo dává příkazy a trvá na jejich stoprocentním splnění, a to já nechtěla bych být nikdy v tom vztahu jako nadřízený podřízený. Já si myslím prostě, že by ty asistenti měli vystupovat jako na naší úrovni jako prostě spolupracující článek.“ (Běla)*

V některých případech může nastat určitý rozpor mezi tím, jak by chtěl učitel asistenta přijímat a jak ho ve skutečnosti přijímá. Takže učitel považuje za ideální, když:

*„V podstatě se to dá nazvat nějakým jakoby párovým učením. To je pro mě asi ta ideální situace, kdy je jedno, jestli tam stojí asistent nebo pedagog. A není to na tý výuce znát. Kdyby byli jakoby zástupný vzájemně, tak to by bylo super, no., (Libuše)*

ale ve skutečnosti asistenta zjevně přijímá jako přinejmenším podřízeného:

*“A je to hrozně těžká práce pro toho učitele vlastně, ještě korigovat třídu v tomhle. Nejenom vztahy mezi těma dětma, ale ještě tam vstupuje do vztahu ten asistent, který je vlastně jakoby, že jo, osoba ne na stejné úrovni, jaké ty děti.... vlastně má člověka navíc, kterému musí naprosto jasně přesně předávat instrukce a navigovat ho...” (Libuše)*

Pokud jde o učitele kooperující a řídicí, dalo by se říci, že se podařilo docílit teoretického nasycení vzorku. V případě učitelů odmítajících spolupráci bylo velmi obtížné sehnat

respondenty, kteří by byli ochotní poskytnout rozhovor. Vycházíme tak především z neformálních rozhovorů:

*„Řeknu ti to prostě jednoduše, asistenta nechci a nepotřebuju, protože si všechno zvládnou sám. To je všechno, víc k tomu nemám co říct.“ (Petr, terénní poznámky)<sup>9</sup>.*

Z výpovědí ostatních respondentů, které jsou ale zprostředkované a ovlivněné jejich úhlem pohledu:

*„...nebo Vlasta, že jo. Tam když byly některý holky ... některý asistentky, tak, tak nesměly mluvit. Vlasta nechtěla, aby vstávala z lavice, aby mluvila, aby rušila prostě tu výuku, takže ony mohly jenom sedět...“ (Jana)*

nebo z výpovědí respondentů, kteří si prošli obdobím odmítání asistenta pedagoga, ale v tomto případě už celou věc nahlíželi zpětně ne z pohledu učitele, který odmítá asistenta pedagoga, ale například pohledem „konvertity“, který odmítal, ale teď přijímá:

*„Nechtěla jsem. Vždycky jsem bojovala proti asistentům. Já jsem prostě, fakt jsem si myslela, že to bude rušivej element ve třídě. Další dospělá osoba, že mi tam bude vzadu někde sedět, bavit se tam s tím dítětem, kterému bude pomáhat, a fakt mě bude vyrušovat, a že ty děti bude vyrušovat, protože se na něj budou furt otáčet, co tam dělá, budou si s ním povídat, a že prostě by to byl rušivej element. Tohle to byla moje první představa. Ale život mě naučil, že to není pravda, že jsem se mylila. Hluboce jsem se mylila, dneska se omlouvám.“ (Dáša)*

## **5.2 Náplň práce asistenta pedagoga pohledem učitelů**

Pokud jde o náplň práce asistenta pedagoga, zaměřili jsme se jednak na „reálnou náplň práce“ asistenta pedagoga, jednak na „ideální náplň práce“ tedy to, co by touto náplní podle učitelů být mělo. Při hledání odpovědi na to, co je reálně náplní práce asistenta pedagoga jsme vycházeli ze zkušeností respondentů z praxe, protože to je to, co se podle respondentů

---

<sup>9</sup> Citace v tomto případě nemusí být přesná, protože byla zapsána tazatelem až po opuštění školy, je to tedy citace toho, jak si rozhovor zapamatoval a zapsal tazatel do svých terénních poznámek, proto je to v závorce uvedeno. Toto platí v následujícím textu i pro všechny ostatní citace vycházející z terénních poznámek.

reálně odehrálo nebo odehrává. Tato praxe však nezahrnuje pouze vlastní zkušenosti respondentů, ale i zkušenosti zprostředkované, tedy zkušenosti ostatních kolegů, které společně sdílejí, protože i to je vnímáno jako součást reálné praxe, případně součást vlastní zkušenosti:

*„Nemám osobní zkušenost. Ale má zase třeba bývalá kolegyně, se kterou jsem ... v kontaktu, ta má asistenta pedagoga. A ta mi říkala, že jsou tak strašně moc sehraní, a tak si hrozně rozumí, že jí to v té práci tak strašně moc jakoby pomohlo.“ (Martina)*

V případě ideální náplně práce je vycházeno jednak explicitně z otázek, které směřovaly k tomu, co by mělo být náplní práce asistenta, a ze spontánně vyjádřených přání nebo implicitně ze zkušeností. Dá se logicky předpokládat, že když si učitel stěžuje na nějakou činnost asistenta, že si ji nepřeje, a obráceně, pokud ji hodnotí pozitivně, tak ji lze považovat za žádoucí. Jako základní náplň práce je respondenty vnímána podpora, kterou je možné rozdělit na tři oblasti:

- podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- podpora učitele (u řídicích dohled nad žáky, zda dělají, co mají, dohlížíjí, že k žákům doputují požadavky učitele, na druhou stranu putují informace od žáků k učiteli)
- podpora intaktních žáků a třídy jako celku

Není možné vždy rozdělit, co je podporou koho, a jedno může souviset s druhým. Např. podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami může vést k podpoře učitele, který pak může pracovat se třídou. V tom, jak by tato podpora měla vypadat a zda je tato podpora efektivní, se však respondenti mohou rozcházet.

### **5.2.1 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Mezi respondenty panovala shoda, že pokud už ve třídě je přítomný asistent pedagoga, má poskytovat podporu žákovi nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Odlišné názory panují v tom, jakou formu má tato podpora představovat, a zejména v tom, jak velký podíl činnosti asistenta pedagoga má zahrnovat. V případě respondentů, kteří odmítají profesi asistenta pedagoga, je nutné zmínit, že odmítají i inkluzi jako takovou (viz kap 5.4). To znamená, že nepovažují za dobré společné vzdělávání dětí s vážnějšími speciálními

vzdělávacími potřebami a dětí intaktních a nevnímají to jako prospěšné pro nikoho z nich. Nicméně pokud už mají ve třídě žáka se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami, podpora asistenta je třeba, bez ní to nejde, ale je to jen menším zlem:

*„...prostě ty děti, ať chceš nebo ne, ať maj asistenta nebo nemaj, ať jsou jaký jsou, vždycky, pokud jim to alespoň troch myslí, tak vždycky dostanou z mého, z mé pozice, z mého pohledu učitele do nejnižšího stupně mezi těmi dětmi a když si představím, že já bych byla v týhleto pozici, tak je mi sakra bídně.“* (Lada)

Podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozdělit na přímou a nepřímou. V případě přímé podpory asistent pedagoga sedí nebo se zdržuje v blízkosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálně se mu věnuje.

*„A toho asistenta tam potřebuju na to, aby pomohl těm dětem ... který ... ten, ten hromadný proces v tý třídě třeba nezvládají, ale na druhou stranu potřebujou s těma dětma v tý třídě bejt, tak aby on tam byl jako podpora, která je třeba postrkuje nebo která je naopak odvede, když je potřeba, aby byly v klidu, nebo prostě zabezpečí ten člověk to, že to dítě nějakým způsobem se posunuje kupředu. Ne úplně třeba stejným tempem jako zbytek třídy, ale posunuje se to dítě, ke kterému tam je.“* (Petra)

Ale zároveň může být obtížné vybalancovat, kdy je pomoc asistenta pedagoga skutečnou oporou a kdy už asistent dělá práci za žáka:

*„...jakoby ... kde je ta hranice, a každý asi ji má jinde, kdy ještě jakoby ten žák to dělá, a kdy ten asistent ... bude jakoby ho navádět až tolik, že mu to vlastně nadiktuje .... něco jsme vyhledávali v mapě, takže mu zapsala (asistentka), co si má vyhledat. Ale v podstatě mu potom nadiktovala, co má napsat, ... vlastně ona mu to ještě dokonce napsala. Takže tu práci vlastně odvedla za něj, jsem říkala, tak to chceš známku jako ty?“* (Libuše)

Aby mohl asistent dobře podporovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytné navázat takový vztah, aby žák jeho podporu přijímal. Pokud se to nepodaří, může mít asistent poměrně svázané ruce a vzniklé napětí může ovlivnit i další.

*„A to dítě mělo předepsanýho asistenta, a nechtělo ho. ... Takže to bylo vlastně hrozně náročný, protože to bylo nesmyslný... Takže frustrovaná asistentka, která se nemohla propracovat k tomu dítěti, ke kterému tam jako byla, a spousta jako vymejšlení, co teda ....“*

*bude dělat, a jak pomoci, když vlastně nemůže tam, kde by měla pomáhat, .... takže to byla taková patová situace, a trošku jsme z toho byly jako obě, jako frustrovaný“ (Marie)*

Problémem může být i příliš blízký vztah, který může nahrazovat i jiné, například vrstevnické vztahy, a může docházet k izolaci dítěte od třídy:

*„Vždycky ho (asistenta) vnímá jako svoje osobní, jako, jako svůj osobní komfort. A hodně ho tak využívá, a tím pádem má daleko míň jako tendenci vnímat zbytek té třídy, a jede si to sám, to svoje jako svůj svět s asistentem, a jsou chvíle, kdy asistent z nějakých důvodů tam chybí a najednou se ukáže, že ten kluk jako je schopnej vnímat, co se tam děje. A třeba i přijde blíž k těm dětem, takže vlastně už jsme si jako plánovali ..., že to budeme jakoby uměle jako nastavovat tyhle situace“ (Marie)*

Nepřímou podporou je myšleno vytvoření prostoru pro možné poskytnutí podpory někým jiným, například tím, že uvolní ruce učiteli, to ale na rozdíl od přímé podpory vyžaduje, aby asistent pracoval nejen individuálně se žákem, ale i s třídou jako celkem:

*„A ve chvíli, kdy prostě třeba asistent cejtí, že prostě je u žáka nějaký velkej zádrhel, tak přijde a řekne, hele, podívej se tadyhle necto mu fakt nejde. Je to fakt nějaký jako problémový. V tom případě my se hned vyměníme“ (Alice)*

Kromě toho, že asistent může vytvořit prostor, aby se učitel mohl přímo věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, může přispět i k tomu, aby tato podpora byla dobře zacílená a efektivní.

*„Ten asistent je tam jako záruka toho, že budeme mít i přehled o tom, jak na tom to dítě je, protože já s tím dítětem prostě nejsem v tom přímým kontaktu. Spousta informací mi uniká, protože to tam prostě nejsem schopna zaostřit jakoby na ty detaily ...“ (Petra)*

Učitelé řídicí a odmítající asistenta pedagoga stavějí činnost zejména na asistentově přímé podpoře žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro některé z nich je ale tato přímá podpora vnímaná jako rušivý element výuky.

*„Von si tam taky vykládá jsou dva výklady v hodině, ale to ruší. Já jsem člověk, kterej nedokáže přijmout to druhý rušení, Já to nedokážu!“ (Lada)*

Nepřímou prakticky nezmiňují. Pro učitele kooperující je nepřímá podpora důležitou součástí činnosti asistenta pedagoga, cíleně se jí věnují a společně s asistenty promýšlejí možné strategie.

### 5.2.2 Podpora učitele

Jak je patrné, dobře nastavená podpora žáka může být i podporou učitele, a učitel tím získává prostor pro práci s ostatními dětmi:

*„Je to vlastně na jednu stranu podpora, že můžete v rámci té velké třídy rozdělit tu práci. A vlastně mu, jak to říct .... že můžete opravdu se soustředit i na něco jiného než jenom podporu tomu žákovi, který to potřebuje, a ten asistent opravdu může se mu věnovat, jenom jemu,“*  
(Libuše)

v některých případech je to i podmínkou, aby učitel zvládl práci se zbytkem třídy:

*„Aby se dal zvládnout ten zbytek té třídy. Jo, takže v tomhle pro mě je to velká pomoc, protože kdybych tam neměla toho asistenta, tak by to bylo hrozně složité.“* (Zdena)

A na druhou stranu může být vnímána jako komplikace práce učitele, tedy taková antipodpora.

*„Já jsem apelovala na to, aby mi asistent při hodině nekecal, jenom prostě potichu toho svého nebo dva svoje vedl, ale aby se choval tak, že nebude narušovat tu moji hodinu. Což ty asistentky nebyly schopný udělat. Takže to mi moc nepomohlo, prostě mě to vadilo hrozně moc.“* (Lada)

Podobně nepřímá podpora může být i podporou učitele, která mu uvolňuje ruce.

*„Vlastně v podstatě tím, že ona převezme tu třídu, tak mi dává dispozici k tomu, že se můžu individuálně věnovat přímo těm dětem, jo ...,“* (Alice)

Ale tady záleží na tom, jak k této formě nepřímé podpory přistupuje učitel a jak přistupuje k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga může být i prodlouženým nebo dalšíma rukama učitele, případně dalšíma očima. Prodlouženým rukama je myšleno, že asistent podporuje to, že k žákům doputují pokyny učitele a žáci jednají podle nich:

*„ ...dával jim takový jako by impulsy k tomu, jak nebo tu pozornost by jim pořádkem nebo v rámci možností jim ukazoval, co děláme, jakým způsobem pracujeme, trochu by jim i ukázal víc než ten učitel, je to jakoby taková prodloužená ruka toho učitele. Asistent, když ten žák dělá něco, co nemá dělat nebo že to neví, tak ty jako učitel máš jedny oči dohlídneš jen někam, ale nedohlídneš všude. Asistent by měl dohlídnout, jestli ty děti, co potřebuješ vědět, že dělají to, co mají, tak aby to dělaly. “ (Lada)*

To znamená, že asistent je zprostředkovatel informací nebo požadavků od učitele směrem k žákům:

*„Takže v podstatě je opravdu potřeba ... prostě u nich být a dávat pozor, jestli prostě vnímají, jestli se soustředí na to, co mají dělat, na to cvičení. Nebo jestli je zajímá něco, co se prostě děje, úplně jiného. “ (Zdena)*

nebo může být to, co nazýváme dalšíma rukama (očima):

*„Já mám fakt skvělou asistentku, a velmi citlivou a velmi napojenou na ty děti. A my díky tomu jako velmi včas víme o tom dítěti věci, který je potřeba vidět. A nejen o tom jednom dítěti ...,“ (Petra)*

kdy naopak zprostředkovává informace a požadavky od žáků směrem k učiteli, takže asistent může být efektivním komunikačním kanálem mezi učitelem a žáky, tedy takovým neformálním mediátorem. Ale asistent nemusí být jen zprostředkovatelem, i on může přinášet svůj pohled na věc:

*„Ona je jakoby druhý člověk v té třídě, který má ten náhled z jiný perspektivy, než mám já, takže my si potom hodně o té třídě povídáme, o tom, co ona tam viděla, co já jsem třeba neviděla. A na co si dát pozor. “ (Petra)*

Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a učitele může podporovat učitelův profesní růst:

*„Jo, že nahlídne věci, který já prostě nestihnu, i kdybych byla sebelepší, vidět, takže ona je pro mě hodně důležitější jakoby sebereflexivní prvek v té třídě. “ (Petra)*

nebo osobnostní růst:

*„Asistent byla změna lidsky. “ (Jana)*

případně být psychickou podporou učitele:

*„No a asistentku mám teď tak výbornou, že chodím do školy s potěšením.“ (Dáša)*

Je jasné, že učitelé se může dostat jen takové formy podpory, pro kterou poskytl asistentovi prostor. Učitelé odmítající asistenty chtějí zejména zajistit prostor, aby mohli pracovat se třídou a nebyli při tom rušeni, zároveň obtížně nacházejí způsob, jak toho dosáhnout:

*„Jo jako ... snažila jsem se vymyslet, jak jako by to šlo, že jsme udělali já frontální výuku, asistent svůj stůl, tak to nešlo, asistent u dvou dětí, já výuku, tak jak potřebuju ve skupinách nebo frontální prostě jak se to střídá různě. Ukázalo se pak .... většinou ty asistenti byly jako takový soběstačný, ale až tak moc, že mi mluvili, že mluvili prostě přese mě. ... já jsem mluvila k mejm dětem, co mi zbyly, což v podstatě nejde.“ (Lada)*

Učitelé řídicí a odmítající vedle prostoru pro práci ocení i asistentovi „prodloužené ruce“, což pomáhá k tomu, že žáci mohou více vnímat učitele. V případě kooperujících učitelů je možné říci, že využívají komplexní systém podpory asistenta.

### **5.2.3 Podpora intaktních žáků a třídy jako celku**

I v případě podpory intaktních žáků a třídy jako celku je zjevné, že samotná podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je podporou ostatních žáků například tím, že přispívá k plynulému průběhu výuky.

*„A já tam mám takovejch situací, kdy se to jako hrotí, kdy třeba někdo hrozně vyrušuje, protože prostě nevydrží tu pusou zavřenou, protože prostě to tak má, takže v tu chvíli já jsem šťastná, že tam je (asistent), a že můžu to dítě takhle někomu dát. Ona se mu jde věnovat ven, a my můžeme pokračovat dál.“ (Petra)*

Zároveň asistent pedagoga nemusí individuálně pracovat pouze s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s ostatními žáky, kteří momentálně potřebují jeho pomoc:

*„Musím říct, že si vycházíme velice vstříc, a i když je přidělena jenom k jednomu dítěti, tak stejně se věnuje i ostatním, protože to vidí, že někdo potřebuje pomoci. Ten její zrovna chlapec pomoc nepotřebuje. No, tak se podívá na druhého a pomůže druhému.“ (Dáša)*

Kromě individuální práce se žáky, práce se třídou jako celkem, je také možné pracovat s menšími skupinami žáků:

*„Takže takhle se to dá úplně v pohodě využívat. Jo, že aby prostě učitel nemusel mít celou tu třídu najednou. Ale bylo to rozdělený, kde je těch dětí v tý skupince míň. A je to daleko, teď nevím to slovo, co bych řekla za slovo. Efektivnější, tak.“ (Zdena)*

Rozdíl mezi učiteli je však v pojetí, jak by tyto skupiny pojímali. Zatímco představa řídicích učitelů je taková, že asistent bude pracovat se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo slabšími:

*„A tamta skupina (myšleno skupina s asistentem) třeba těch slabších žáků může procvičovat to, v čem ještě pořád si nejsou jistí. A protože stejně většina z nich potom má individuální plán, takže stejně jedou trošku jinak, než vlastně ty ostatní děti.“ (Zdena)*

kooperující spíše uvažují o tom, že takovou skupinu by převzali sami:

*„Mohla bych se věnovat prostě nějaké skupině, a já bych se třeba mohla věnovat individuálně třeba skupince, kde bych si vyčlenila děti, které mají nějaký třeba problém, něco jim nejde, nebo obráceně, prostě, abych mohla procvičit nějakou látku s dětma, a ti, kteří byli třeba dlouhodobě nemocní a pobývali doma, nebo prostě s dětma, kterým by to učivo nešlo.“ (Martina)*

Přínosem může být i přítomnost druhé dospělé osoby, které může třída důvěřovat:

*„No, a pak teda jako vlastně v podstatě, u Veroniky je úplně skvělá věc, že já se můžu spolehnout na to, že když náhodou se prostě nedejbože něco stane, že já vypadnu, z nějakýho důvodu onemocním nebo tak, tak vím, že prostě tam ta třída má tu jistotu v tý Verče, jo, že je to vlastně takovej jakoby druhej třídní.“ (Alice)*

Na druhou stranu, pokud spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga nefunguje a nejsou sehraní, dopadá to nepříznivě na celou třídu:

*„V podstatě, pokud jako ten vztah drhne, tak je to špatný, protože nejsou schopný se dohodnout na tom, co se bude dělat. Házej na sebe různě, různý obvinění a tak dále. A hlavně ty děti to vidí, takže tam je potřeba opravdu mít mezi sebou, až bych řekla i jako kamarádský vztah, jo. Nebo prostě takovej ten pozitivně naladěný. Protože ty děti všechno strašně vnímají.“ (Zdena)*

Další perspektiva pohledu, kterou vnáší asistent do třídy, může být i zdrojem inovativních nápadů:

*„A zároveň asistent pedagoga je někdo, kdo mě může úplně zachránit, anebo prostě kdo má jakoby nápady, který já nemám, a které jako obohatí výuku, která se týká jakoby celý třídy.“*  
(Marie)

#### **5.2.4 Činnost asistenta pedagoga jako systémová podpora**

Shrneme-li celkově podporu, kterou přináší asistent pedagoga pohledem učitelů, můžeme říci, že je tady forma podpory, kterou přijímají všichni učitelé, a to je přímá podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, což je zároveň nazíráno jako podpora učitele, aby mohl nerušeně pracovat s intaktními žáky, a tím tedy i podporou ostatních žáků. Toto zároveň je polem působnosti, které je asistentovi vyhrazeno učitelem odmítajícím asistenta. Ve svém důsledku to může vést k oddělení žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od zbytku třídy, což je však nahlíženo jako něco, před čím není úniku, protože to vychází primárně z odlišnosti žáka, proto je toto i samotným učitelem vnímáno jako nefunkční. Na druhé straně stojí učitel kooperující, který otevírá pole působnosti nejen pro jednotlivé formy podpory, ale hlavně pro podporu jako systém, který vzniká ze vzájemné spolupráce a je vnímán jako funkční, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami naopak do třídy začleňuje. To otevírá otázku, zda jednotlivé formy této podpory mohou efektivně fungovat jednotlivě nebo pouze jako součást systému můžeme říci systémové podpory? Zároveň je potřeba říci, že k tomu nestačí jen učitelem poskytnutý prostor, asistent musí být schopen tento prostor využít:

*„Znám asistentky a učitelky, které spolu plánují, dělají tu hodinu. Připravují s ní materiály. Jednou to vymyslí asistentka, podruhý pedagog. A v podstatě, jak jsem říkala, je to jako kdyby tam byli dva pedagogové... ale pak jsou asistenti a není na tom nic špatného, který prostě nemají tyhle ambice. Ale zase jakoby je to těžší pro toho pedagoga. Potom tam vlastně má člověka navíc, kterému musí naprosto jasně přesně předávat instrukce a navigovat ho.“*  
(Libuše)

V zásadě je možné říci, že pokud jde o činnost asistenta pedagoga, reálná praxe učitelů nejsou ve velkém rozporu s jejich očekáváními. Kooperující učitel očekává od asistenta systémovou oporu a dostává se mu jí, dokonce se můžeme setkat s voláním po ještě větším rozšíření pole působnosti asistenta pedagoga:

*„...a vlastně i do toho ty asistenty klidně pustit víc, kdyby oni chtěli, jo, jakoby. Že, že prostě jim i nechat třeba víc prostoru a sama se třeba stáhnout, abych to mohla vidět zvenčí. A mohla se kouknout na to, na ty děti i jako, že člověk to vidí jinak, když kouká, jak reagujou na někoho druhého, než když reagujou na mě.“ (Marie)*

Řeší spíše odborné problémy, které přináší každodenní práce a které jsou určitým balancováním. Odmítající učitel nic moc neočekává a také se mu toho příliš nedostává. Nejméně jsou naplněna očekávání učitelů řídicích, kteří očekávají někdy více, než jaký prostor otvírají (viz Libuše str. 46)

### **5.3 Profesní předpoklady asistenta pedagoga**

K tomu, aby mohl asistent pedagoga dobře vykonávat svou činnost, musí mít určité profesní předpoklady. Na základě výpovědí respondentů je můžeme rozdělit do dvou kategorií:

- osobnostní předpoklady
- odborné předpoklady

#### **5.3.1 Osobnostní předpoklady**

Za stěžejní považují respondenti osobnostní předpoklady, které jsou potřeba jednak pro spolupráci s učitelem a jednak pro vlastní práci se žáky. Pokud jde o schopnost spolupracovat s učitelem, je to schopnost, která je důležitá pro všechny respondenty.

*„No tak já myslím, že hlavně spolupracovat s tím učitelem, aby se dohodli. Nemůže si jet sám za sebe, jenom protože je asistent.“ (Lada)*

Ale co konkrétně se tímto myslí a jak toto interpretovat, závisí na tom, jak učitel přijímá asistenta a jakou pozici mu tak vyhrazuje. Pro řídicího učitele je důležité, aby tato spolupráce vycházela ze vztahu podřízený a nadřízený:

*„...ten asistent musí v podstatě respektovat to, co já řeknu. Jo, že to nemůže být takový, že on si může dělat, co chce. Takže to tak není.“ (Zdena)*

Na druhou stranu nelze říci, že schopnost uposlechnout učitele by kooperující učitelé nevyžadovali. Naopak, pokud asistent vysloveně neuposlechne to, co po něm učitel chce, považují to za vážný přestupek i kooperující učitelé:

*„Já bych rozhodně nechtěla být prostě, což bohužel se někdy vstává, tak bych rozhodně nechtěla být ten, kdo dává příkazy a trvá na jejich stoprocentním splnění .... úplně nejhorší, i když ona (učitelka) zcela jasně řekla, co by od nich potřebovala, tak oni jako by to dělali podle sebe. Oni prostě mysleli si, že ono je to takhle podle nich nejlepší ... Jo tam prostě párkrát se to stalo.“ (Běla)*

Rozdíl mezi řídicím a kooperujícím učitelem je v míře důrazu na poslušnost. Dalo by se říci, že pro řídicího je to téměř základní ctnost:

*„Asistent pedagoga, tak mám dva. Jeden jako v pohodě, a druhý naprosto, byl naprosto otřesnej ... Daný to je tím, že dělá (ten v pohodě) to, co já řeknu. Jo, že na čem se domluvíme, že bude dělat. Tak opravdu tady to plní přesně ty úkoly ... A ten druhý, ten si dělá, co chce, že jo. Takže v podstatě to je pro mě další dítě ve třídě, který musím hlídat, jestli opravdu nedělá nic jinýho, co já po něm vůbec nechci... Absolutně neposlechne, vůbec jako je mu to úplně všechno jedno. Jedním uchem to jde tam a druhým ven.“ (Zdena)*

Kooperativní učitel v rámci spolupráce považuje za důležitou určitou schopnost dokázat pohotově reagovat v určité situaci.

*„A zároveň prostě mít se mnou nějakou vlnu naladění, jako vlastně byl schopnej jakoby reagovat, spíš než že bych dokázala napsat, že musí bejt tehdy a tehdy, tam a tam ... To mi přijde, že bych neuměla říct... že to prostě jsou tam takový situace, kdy prostě je potřeba moc dlouho o tom jako nediskutovat, nevysvětlovat si, ale jako mrknout na sebe a udělat něco.“ (Marie)*

Se spoluprací souvisí i důvěra a jako další přečin, který vnímají učitelé jako problém je porušení této důvěry.

*„A hlavně taková vzájemná důvěra, aby nedocházelo k tomu, že jeden by šel z nich někde prostě jakoby eh, na něho žaloval, co jo, co ne, nebo co dělá dobře, co ne. Aby prostě tam ta vzájemná jakoby podpora, ten vztah tam prostě aby opravdu byl.“ (Martina)*

Pokud důvěra funguje, může asistent přinášet pocit bezpečí:

*„...ale ona je opravdu hrozně bezpečnej člověk pro mě. Já se s ní cejtím fakt neskutečně bezpečně, protože ona mi dává zpětnou vazbu. Já se od ní dozvím, z čeho ona je nervózní. Co jí přijde, že není úplně dobrý, nebo co jsem neohlídala nebo tak. A jako necítím se tím člověkem vůbec ohrožena.“ (Petra)*

K tomu, aby fungovala vzájemná spolupráce, někdy nestačí pouze osobnostní předpoklady, ale je třeba, aby si učitel vzájemně s asistentem sedli, názorově se potkali:

*„Když je těch dospělých víc ve třídě, a mají, ta třída má směřovat jedním směrem, tak ti dospělí si prostě musej sedět a musej chápat všichni, jaký jsou hodnoty v té třídě, jak jako, jako kam se to chce, kam se to chce odvíjet. A no, to myslím, že bylo vlastně úplně od začátku, že jsem chtěla asistenta, se kterým jakoby si sednu.“ (Marie)*

Vedle schopnosti spolupracovat je dalším osobnostním předpokladem schopnost spolupracovat se žáky, a s tím související vztah k dětem:

*„...když je dobrej asistent, tak do toho dítěte ... (nahlídne?). Já mám fakt skvělou asistentku, a velmi citlivou a velmi napojenou na ty děti“ (Petra)*

Oproti spolupráci s učitelem je toto téma respondenty mnohem méně diskutované. Je možné, že je to přijímáno jako samozřejmost. Každopádně se můžeme setkat při hodnocení asistentek s tím, že dobrá asistentka má vztah k dětem:

*„Asistentka ... byla výborná. Hezky ... to s těma dětma uměla. A trpělivá.“ (Dáša)*

a špatná nikoliv:

*„Já jsem měla strašně špatnou zkušenost s předchozí asistentkou. Ten chlapec, ke kterému byla přidělena, to byla jeho asistentka, tak ji do slova a do písmene nenáviděl. Ty se neměli rádi. No, ale opravdu ji děti rády neměly. Když nebyla ve škole, tak se radovaly, že není ve škole.“ (Dáša).*

### 5.3.2 Odborné předpoklady

Odbornou způsobilost jako takovou řeší pouze řídicí učitelé, kteří mají pochybnosti, zda kurz asistenta pedagoga může být postačující, a to pokud jde o míru znalostí:

*„Asistent pedagoga by měl znát všechny možné existující poruchy, který mohou nastat. V podstatě takový pidi speciální pedagog. Za půl roku (myšlena doba kurzu pro asistenty pedagoga) to do něj nalijte, ať si umí poradit se všema dětma, který kdy přijdou. Od poruch chování až po poruchy u já nevím učení. A, a já nevím, fyzický, psychický a mentální, tak to taky úplně není domyšlený.“ (Libuše)*

a také o přípravu na reálnou práci asistenta pedagoga:

*„... protože ony nevědí, do čeho jdou. Ony nevě-, neznají ty děti, který potřebují toho asistenta, a který mají ten problém... A prostě pak najednou zjistí, že to je úplně něco jiného, že to není to, že tam je hodný nějaký šikovný dítě, u kterýho budou sedět, a jenom řeknou jo, jo, jo, určitě takhle to piš, je to hezký, krásný, ale že tam je spousta dětí, který mají spoustu různých problémů.“ (Zdena)*

Na pomezí mezi osobnostními a odbornými předpoklady stojí něco jako vědomí si vlastní kompetence, tedy to, že asistent si je vědom toho, k čemu je kompetentní, a co může, a naopak nemůže dělat ve vztahu k žákům:

*„Asistent hlavně může dělat to, čemu rozumí, to znamená, že nemůže vykládat látku, který nerozumí.“ (Lada)*

tak i ve vztahu k učitelům a že jeho kompetencí není dohled nad učiteli:

*„Která prostě o tom nevěděla ani páru, a jenom buzerovala tam ty učitele. A co tady děláte, vždyť máte být na dozoru, a tamto.“ (Martina)*

## 5.4 Inkluze

V teoretické části bylo nastíněno, že profese asistenta pedagoga je úzce svázána s inkluzí a pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je nezbytnou podmínkou (viz kap. 1). Proto je nutné podívat se, jak respondenti vnímají inkluzi jako takovou.

Pokud chceme porozumět tomu, jaký postoj respondenti zaujímají k inkluzi, je potřeba nejdříve porozumět tomu, co si pod tímto pojmem představují. Z rozhovorů je patrné, že porozumění tomuto termínu je velmi odlišné:

*„Ne, ne, neměla (zkušenost s inkluzí), já třeba klasicky mám děti s vývojovou dysfázií, teď jsem měla jednoho chlapečka, teď mám holčičku, která má hodně velký problémy, je pomalejší, ale pořád je to vlastně jenom individuální plán ... v té době, kdy třeba já bych asistenta potřebovala ... tak vlastně jsem si musela poradit sama, já mám hodně cizinců jo a k tomu mám jedno dítě s IVPéčkem a dvě děti s plánem pedagogické podpory. Takže já mám chvíli, kdy pracuju jako v málotřídce, že prostě mám skupiny a že každá ta skupina dělá něco jiného.“ (Běla)*

Tady zcela logicky vyvstává otázka, zda respondent má nebo nemá zkušenost s inkluzí?

Z výpovědi je patrné to, s čím se můžeme setkat častěji, že je často inkluze jako pojem spojována s přítomností asistenta pedagoga. Ale můžeme se setkat i s tím, že učitel má zkušenost s asistentem pedagoga (nejen krátkodobou, ale i třeba roční) a za inkluzi to nepovažuje:

*„Mně se to naštěstí vyhýbá (inkluze), ale jak tady rozpustili malé třídy ... tak Dana je má všechny ve třídě a to je strašný ... ale mě se to zatím zaplatpanbu vyhýbá.“ (Pavla)*

Takže za inkluzi bývá považováno i to, když jsou ve třídě žáci, kteří dříve navštěvovali speciální třídu anebo speciální školu:

*„...no tím myslím, že to nejsou jen dyslektici, který dřív chodili do běžný školy, ale že to jsou děti, který chodily do speciálních škol“ (Alžběta)*

nebo žáci, kteří mají stanovená podpůrná opatření ze školského poradenského zařízení, nebo-li žáci s „papíry“:

*„...mluvím teda o inkluzi, jsou jako vopravdu, maj papír z poradny, že jsou v něčem jako jinde.“ (Lada)*

Inkluze může být pojímána i jako určitý postoj nebo přístup ke vzdělávání, který nemusí souviset s tím, kdo a s kým se vzdělává, ale jak se vzdělává:

*„Mě napadne, že jako teď, i když bych odhlídla od těch pouček, jo, prostě, že se lidi různých jako povah, předpokladů, schopností a možností snaží fungovat společně.“ (Marie)*

#### **5.4.1 Deklarovaný postoj k inkluzi a inkluzivní přístup**

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že pokud respondent říká nebo můžeme říci deklaruje odmítavý nebo přijímající postoj k inkluzi, není zcela jasné, co odmítá. Jestli tím odmítá nějaký přístup vyplývající ze společného vzdělávání nebo nějaké teoretické pojetí inkluze, či něco úplně jiného.

*„No, že je to negativní (inkluze). Můžu i negativní? Když slyším slovo inkluze, tak mi vstávají vlasy hrůzou, vlasy hrůzou na hlavě! ... Je to to, co tady bylo, vždycky to bylo. Vždycky to bude. Jde o to jenom, jak se to, ty děti začlení do toho kolektiv No a vždycky se začleňovaly tyhle děti do toho kolektivu, takže nevím, proč se z toho humbuk dělá, dělá inkluze... Vždycky ve třídách byly děti šikovný i ty nějaký to ... Měla jsem jednou Aspergerův syndrom ... No a ty děti v tom kolektivu, když to viděj, že tam někdo takovej je, vysvětlí se jim to. Dodržuje se přesně ten řád a bere se ohled třeba na tyhle děti. Pak se s tím naučej krásně pracovat, ne, neposmívají se. Dobře spolupracujou.“ (Dáša)*

Takže je patrné, že respondent může na jednu stranu jasně deklarovat odmítavý postoj k inkluzi, ale zároveň hájit inkluzivní přístup ve vzdělávání. V tomto případě se respondent vyhrazoval proti negativnímu stigmatu učitelů, tedy i jeho osobě v médiích, ale přitom hájil svůj inkluzivní přístup.

To, co je z hlediska přijímání asistenta pedagoga podstatné, není deklarováný postoj k inkluzi, ale to, co se odehrává v každodenní praxi, a to je inkluzivní přístup učitele. To znamená, že je nutné rozlišit, zda deklarováný postoj je v souladu s každodenní praxí, ale zároveň toto nedělat bez respondenta a rozhodovat o něm bez něj a „zařazovat“ ho někam, kde on sám sebe nevidí. Proto bylo třeba jednoduše definovat inkluzivní přístup, který byl pro potřeby analýzy definován jako: snaha o společné vzdělávání žáků, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a nevyčleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu. V případě, kdy byl ve výpovědi zaznamenán rozpor mezi deklarováným postojem a přístupem, byl na to respondent dotázán např.:

*„Jenom jestli se můžu zeptat, říkáte, že jste proti inkluzi, ale není tohle, co popisujete, inkluze?“ (tazatel)*

Takový dotaz může být velmi intervenční, proto byl pokládán ve chvíli, kdy se rozhovor mohl chýlit ke konci, nicméně byl někdy natolik podněcující, že naopak rozhovor výrazně prodloužil a stali jsme se svědky redefinice pojetí inkluze, nikoliv však přístupu.

Inkluzivní přístup v každodenní praxi je uplatňován učiteli kooperativními a u některých z nich jsme se mohli setkat s prvotním rozparem mezi deklarovaným postojem k inkluzi a inkluzivním přístupem. U učitelů řídících nebo odmítajících asistenta pedagoga nebyl tento rozpor zaznamenán, to znamená, že deklarovali proti-inkluzivní postoj a ani jsme v jejich výpovědích nezaznamenali vyloženě inkluzivní přístup.

#### **5.4.2 Přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol**

Učitelé s pro-inkluzivním přístupem vnímají společné vzdělávání žáků jako vzájemný přínos:

*„...a teď jsme ve třetí, mám tam autistu a ještě tam přibyl takovej kluk vyšší, který má ADHD a pak nějaký bližší nespecifikovaný poruchy osobnosti, či něco takovýho. A vidím na tý třídě, že pro ně tyhle ty kluci jsou součástí a že můžeme nějak fungovat, i když to je jako všelijak obtížný, a že se jako všichni učíme, že to má každé jinak. A že to neznamena, že se musíme všichni jako srovnat na stejnou úroveň, ale že můžeme od někoho toho chtít víc. A od někoho míň, protože každé máme naloženo něco jinýho, a každé máme jiný předpoklady.“ (Marie)*

který může mít přesah i mimo třídu.

*„Inkluze je prostě nutná, aby ta společnost se chovala ohleduplně, aby se ty děti měly včas možnost naučit vnímat to, že nejsou všichni na tom tak jako oni, a je potřeba to prostě nějakým způsobem respektovat.“ (Petra)*

a zároveň práce s inkluzivní třídou a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vnímány jako součást profesního růstu:

*„Mám ve třídě třicet dětí a mezi těma třiceti dětma je zhruba třináct dětí, který mají problémy s pozorností a už tři šly ze školky integrovány, takže tam jsou opravdu tři děti, který mě hodně potřebujou, abych nad nima přemýšlela. A všechny tři děti patří na základku, ale zároveň jsou komplikací jakoby z jinýho úhlu pohledu v té třídě, jo? Že to je prostě strašně náročný s nima. Ale zase, no, trénuje to i mě, i ty děti v tom pohledu na to, jaký jako my lidi můžeme jako být.“ (Petra)*

Učitelé, kteří nezastávají pro-inkluzivní přístup, nezpochybňují na celospolečenské úrovni principy společného soužití:

*„ ... vlastně já to beru tak, že čím je ta společnost vyspělejší, tím by měla ty lidi tolerovat a pochopit, já tomu rozumím, jako o čem to je ta inkluze.“ (Lada)*

i mohou chápat to, že inkluze je brána jako cesta k tomuto, ale podle nich to není momentálně reálné:

*„ ... že to je strašně odtržené od reality, tak, jak je to nastaveno teď. No, že to prostě vůbec neodpovídá ničemu“ (Libuše)*

a v důsledku to pak může být:

*„ ... chaos. No, a v podstatě naprostý nerespektování potřeb těch dětí, kdy se to schovává za potřeby někoho úplně jinýho.“ (Libuše)*

Takže to není něco, co by bylo dobré pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami:

*„ ...když už je až úplně, úplně dole na té hranici, tak v podstatě pro něj je to na škodu. Jemu to nepomáhá a je strašně frustrovaný z toho to dítě. Protože nikdy nemůže jako dosáhnout úspěchu vlastně.“ (Zdena)*

ale může to být i k neprospěchu intaktních žáků:

*„ ... je jako hodně obtížný v takový situaci být dlouhodobě a vysvětlovat dětem, že se k tomu maj stavět nějak, jako, že to maj chápat a že to maj tolerovat a že se tak chovat nesměj a že teda existuje někdo, kdo se takhle chová a je to prostě komplikovaný ... někdo ty děti ruší ... já si pořád myslím, že ty děti by měly se naučit vlatně být v klidu a tichu, když se něco dělá, být na to soustředěný.“ (Lada)*

Nároky, které na učitele klade společné vzdělávání, může místo profesního růstu vést k přetížení učitelů nebo jejich vyhoření a v konečném důsledku k jejich odchodu nejen ze školy, ale školství vůbec:

*„ Škola ... nedělá nic jinýho prostě ... řeší inkluzivní děti, ...pak řešili učitelé, jak jsou vlastně jako vyřízený, takže učitelé měli kruhy s psychologem, ... kde se rozebírala, jak jsou učitelé přetížení tím, že škola prostě nabírá děti, který jsou nevyhovatelny, vlastně inkluzivní a že vlastně takovej nárok, takový nároky na učitele..., že ten sbor celej byl totálně přetíženej ... proto já jsem odtamtud odešla, protože prostě úplně cejtla, že ta práce přestává mít smysl, že tam ty děti byly otrávený, protože si neustále řešila jedince a vlastně jsi řešila papírování ... a tahleta agenda tě vytížila natolik, že na obyčejný učení jsi neměla už vůbec náladu na přípravu jako takovou do školy jsi neměla vůbec chuť.“ (Lada)*

## **5.5 Proces utváření názorů na inkluzi**

V analýze jsme se zatím zabývali tím, jak mohou učitelé přistupovat k asistentům, jak je přijímají a na základě toho jim vymezují v rámci spolupráce prostor pro jejich činnost a že tento přístup souvisí s přístupem k inkluzi. Chceme-li porozumět těmto názorům, je třeba pokusit se porozumět tomu, jak k nim respondenti dospěli, tedy porozumět procesu sociálního konstruování. Je to proces v čase, u kterého není možné jasně říci, kdy započal, ale má nějaký svůj příběh – „historii“. Tento proces začíná před vstupem asistenta pedagoga do třídy a předchází první vzájemné spolupráci. To znamená, že učitel má o profesi asistenta pedagoga, inkluzi nějakou více či méně přesnou představu, ještě před jeho příchodem do třídy, která se utváří na základě jeho dosavadního poznání a zkušeností, ale i toho, jak tuto vlastní zkušenost uchopuje. To znamená, že nezáleží pouze na tom, co vystudoval, jakou má praxi, co prožil, ale jak s tímto vším ve své profesi pracuje. V analýze tohoto procesu na rozdíl od dosavadních analýz je velmi omezená možnost opřít se o zprostředkované výpovědi. Proto následující analýzu a zjištění je třeba brát pouze jako „vynořující se“ možné souvislosti, které spíše otvírají nové výzkumné otázky, než by nacházely jasné odpovědi nebo ucelené teorie.

### 5.5.1 Odborná profesní příprava

Ve výběrovém souboru jsme se snažili, aby byli zastoupeni respondenti, kteří vystudovali primární pedagogiku v rámci denního nebo kombinovaného studia nebo vystudovali jiný pedagogický obor a primární pedagogiku si doplnili v rámci celoživotního vzdělávání. Stejně tak jsou zastoupeni ti, kteří vystudovali i jinou vysokou školu a mají praxi i z jiných oborů, respondenti s více než dvacetiletou praxí, ale i ti, kteří jsou na začátku profesní dráhy a studium ještě nedokončili. Nikdo z respondentů si v rámci studia na vysoké škole neprošel cílenou přípravou pro spolupráci s asistentem pedagoga nebo inkluzivní třídou. Pokud se s tím setkali, tak jen okrajově:

*„... určitě už na škole (slyšela o asistentovi pedagoga), že něco takového, jako nějaký záblesky, ale to vůbec jsem nepřemýšlela nad tím, že by to přišlo, že jo, protože ... otázka inkluze, tady není zas tak dlouho.“ (Petra)*

V rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků jsou i různá školení, která však byla zmiňována jen velmi okrajově a jejich úroveň byla různá.

*„... jsou různá školení, tak jsme povinně všichni učitelé museli tím projít. ... Asi možná záleželo nejenom na výběru tématu, ale spíš i na tom, kdo to přímo jako vedl. ...Škola, kde jsem učila, tak v té škole mi daly teda opravdu něco. .... A bohužel na té minulé mi to přišlo jako splnit nějaký prostě limit, který byl daný, že učitel musí splnit takové a takové školení. Ale už se nehledělo na kvalitu výběru toho školení. Což jako nás celkem mrzelo, protože jsem si tam někdy připadala zbytečná úplně, zbytečně hodin strávených.“ (Martina)*

Jako přínosná byla hodnocena ta školení, která s inkluzí a spoluprací s asistentem pedagoga souvisela nepřímou, při kterých učitelé získali kompetence, které pak využili při práci s inkluzivní třídou a asistentem pedagoga, jako např. kurzy projektového vyučování, kritického učení nebo program Začít spolu, který byl brán jako dobrá příprava pro práci s další dospělou osobou:

*„Ona nebyla můj asistent pedagoga. Marie byla asistent Začít spolu, ale je to jako první moje zkušenost s tím, že se mnou někdo ve třídě je nějaký jiný dospělejší, a já přemýšlím o tom, co to pro mě přináší a v čem mě to znervózňuje a tak“ (Petra)*

i když to nebyl přímo asistent pedagoga, ale školní asistent. Zároveň byl tento program vnímán jako průprava pro inkluzivní vzdělávání:

*„Takže ono to vlastně bylo inkluzivní, že jo. Je to tak jako myšlený. Že vlastně do toho to taky zahrnuje vlastně všechny typy dětí, skupinový, skupinový učení. Byla tam právě jako centra, ty centra učení na dvě hodiny denně vlastně měla, takže se vybírali ti sami, nebo prostě byly přidělovány do jako skupin, který se věnovaly matematice, čtení a objevům a takovým.“*  
(Jana)

Určitý rozdíl je znát ohledně přípravy na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na kterou se považovali připraveni respondenti, kteří studovali nebo studují učitelství prvního stupně se specializací speciální pedagogika nebo obdobný obor. A jak už jsme ukázali, vstřícní jsou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň jsou otevření i pro asistenty pedagoga. A naopak se můžeme setkat i s tím, že respondent reflektuje v tomto směru zcela nedostatečnou průpravu:

*„... jsme na speciální pedagogiku ani nenatrefili, že by měla být v rozvrhu. Natož abychom se učili, jak s těma dětma pracovat. A jako co vlastně teda čekají od jakoby toho jakoby toho školství těch lidí, kteří tam jsou, že jo. Vlastně to celý takový jako plave na vodě se mi zdá hrozně, no.“* (Libuše)

Na druhou stranu ani bližší seznámení se speciální pedagogikou v rámci studia nemusí být postačující, pokud učitelé práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nedává v rámci běžné školy smysl a dá se předpokládat, že o své budoucí práci může mít jinou představu student, který volí studijní obor učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika, než ten, který volí pouze učitelství prvního stupně:

*„jako šla jsem učit s tím, že nejdu učit do speciální školy ... já jsem taky měla speciální pedagogiku teďko, že jsem jako si to načetli, není to nic nového, ale prostě nikdy jsem nebyla rozhodnutá jako člověk, že chci učit děti, který patří nebo který jsou prostě něčím naprosto, maj prostě takovou jako silnou jinou kvalitu.“* (Lada)

Vyvstává tak otázka, zda zařazení speciální pedagogiky nebo větší dotace těchto předmětů v rámci studia primární pedagogiky bude v souvislosti s prací s inkluzivní třídou, asistentem

pedagoga a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní, pokud se nepůjde dále, než je jen zprostředkování základních znalostí a dovedností.

### 5.5.2 Profesionální spolupráce

Nedostatky v oblasti speciální pedagogiky v případě zájmu pedagoga může nahradit dobrá spolupráce s kolegy nebo se školním poradenským pracovištěm:

*„... já mám někdy problém se v tom zorientovat a odhadnout, co se vlastně hodí, co by bylo dobrý, co by se hodilo, ale naštěstí, my vlastně máme kolegyně, který vystudovaly speciální pedagogiku, ale učí normálně na prvním stupni a máme úplně skvělýho výchovného poradce. Takže oni se v tom, řekla bych, fakt hodně orientují. My potom chodíme k nim, žebrat pro radu, co jako ...“ (Běla)*

Vzájemnou spolupráci uvnitř školy uváděli zejména kooperující učitelé. Ostatní ji explicitně neuváděli nebo zmínili nutnost plnit úkoly stanovené jiným pracovníkem, například výchovným poradcem, kterého vnímali jako nadřízeného:

*„... a neustále bejt připravená na to, že ti někdo (výchovný poradce) vynadá, žes to (administrativa spojená s inkluzí) špatně napsala nebo že jsi to špatně opsala anebo že jsi to vůbec nenapsala.“ (Lada)*

Vedle podpory, kterou má k dispozici sama škola, by měla být k dispozici ještě odborná podpora ze strany školských poradenských zařízení, které respondenti zmiňovali spíše jako ty, která navrhuji podpůrná opatření:

*„... vlastně poradna napsala, že je potřeba asistent. Takže přidali asistenta ... protože ta poradna to navrhne, že jo“ (Zdena)*

a dává případná doporučení, která učitel může přijímat:

*„Já se vždycky řídím tím, co mi řekla poradna, když doporučí nějaký pomůcky a tak, tak to беру.“ (Lada)*

a nebo se s nimi nemusí ztotožnit:

*„Co to je, dřív, když měl někdo dyslexii, tak musel makat, chodit na nápravy, ale teď nemusí dělat nic, poradna mu to napíše, tak k čemu to je?“ (Tereza, terénní poznámky).*

Jako přínosné vnímají učitelé, když poradna dokáže žáka dobře diagnostikovat:

*„Vždycky, když se ta poradna vyjádří k tomu dítěti, ať je to jednodušší lehčí nebo složitější, tak vždycky jsem ráda, protože potvrdí něco, co já si myslím nebo to taky vyvrátí... Když někdo udělá tu diagnostiku dobře, tak já jsem za to ráda, protože buď mi potvrdí moje podezření, nebo ho vyvrátí a já jsem v klidu, že to dělám dobře.“ (Lada)*

Spolupráce mezi učiteli a pedagogicko-psychologickou poradnou se více méně odehrává v rovině diagnostiky a navrhování podpůrných opatření, jinou formu spolupráce, například konzultace konkrétních edukačních problémů jsme nezaznamenali, ale zároveň na to respondenti nebyli explicitně dotazováni.

### **5.5.3 Profesionální zkušenost**

Další oblastí, která stojí za tím, zda je učitel otevřen inkluzivnímu vzdělávání, je jeho dosavadní profesionální zkušenost. Pokud měl učitel pozitivní zkušenost se začleněním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dá se očekávat, že bude inkluzi nakloněnější:

*„Měla jsem chlapce ... co špatně slyšel. Potom tím pádem špatně mluvil, ...řešili jsme to, že když psaly ... diktát, jemu jsem to předepsala na stroji, aby to měl před sebou ... Šlo to. Dneska maminka mi děkuje.“ (Dáša)*

Ale na druhou stranu, pokud se žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy nepodaří zařadit, může to být pro učitele velmi silný a negativní zážitek:

*„... ale rozhodně ten kluk se cítil dost divně v třídě. Neubližovali mu, žádná šikana tam neprobíhala, přesto se cítil ten kluk podle mě špatně, protože si uvědomoval, že má prostě velký hendikep a že stejně nikdy nemůže být jakoby .. dohnat ty děti, on potom stejně byl v pětce, jel do puberty a některý věci věděl, že nemůže dát, takže jsme se domluvili, že půjde do školy, kde je malá skupina dětí podobného ražení jako je von, kde jsou prostě děti s touhleto dysfázií.“ (Lada)*

Vedle osobní zkušenosti hraje svou roli i zkušenost zprostředkovaná nebo můžeme říci společně sdílená zkušenost s inkluzí:

*„...tady u nás ve škole, ale to už je deset patnáct let, tak jsme měli i holčičku s Downovým syndromem a vlastně ona tam chodila až do šesté třídy a chodila by klidně dál, ale oni se potom přestěhovali. ... Já jsem ji teda neučila, měla ji kolegyně ve třídě, ale fakt je, že ta holčička toho zvládla i poměrně hodně.“ (Běla)*

Dá se předpokládat, že neexistuje zprostředkovaná zkušenost jenom s úspěchem, ale i s neúspěchem, ale tu jsme přímo nezaznamenali. Může to být i tím, že se o tom hůře mluví a může to být bráno jako téma důvěrné. Jak se ukázalo v rozhovoru s Ladou, bylo nutné navázat prostředí důvěry, aby se o svoji zkušenost podělila, a rozhodně se jí o tom nemluvílo snadno.

Inkluze je úzce spjata s profesí asistenta pedagoga, a jak už jsme uvedli, respondenti se shodují na tom, že pokud už má být inkluze, tak to bez asistentů nelze, proto je velmi důležitá i zkušenost s asistentem pedagoga. Zjednodušeně by se dalo čekat, že s dobrým asistentem učitel učiní dobrou zkušenost a bude otevřený spolupráci a se špatným, špatnou a nebude s ním chtít spolupracovat. I když se učitel může domnívat, že asistent je dobrý, stejně ho může odmítat společně s inkluzí jako takovou.

*„A vlastně i když tam měl asistenta tak prostě, a dobrýho bych řekla, tak vlastně se jakoby s tím asistentem v té třídě moc nepohnul ...No myslím si, že to vůbec nefunguje.“ (Lada)*

Na druhou stranu i kooperující a proinkluzivní učitel může mít špatnou zkušenost s asistentem:

*„A to bylo teda opravdu ošklivý, kdy vlastně v podstatě asistentka se pletla do vztahu mezi mnou a třídou. Tvrdila třídě něco, co nebyla pravda... A pak tam vlastně byla třída v klidu, a přišla asistentka a začala rozdmýchávat tu atmosféru hrozně negativně.... musela jsem jí říct, ať jde pryč, a ať už mi na ty hodiny radši nechodí, protože prostě tu třídu zvládnou sama bez ní mnohem líp...“ (Alice)*

Z těchto výpovědí je patrné, že je třeba odlišovat mezi špatnou zkušeností s profesí asistenta pedagoga nebo tím, zda se jedná o neprofesionální jednání jedince. Zároveň osobní pozitivní zkušenost vede k akceptaci asistenta pedagoga a je brána jako pozitivní zkušenost s profesí jako takovou.

*„Ta předchozí asistentka, právě proto, já jsem měla strašně špatnou zkušenost s předchozí asistentkou. ... Já jsem vždycky byla proti jako ... asistentkám ve třídě... No, ale zjistila jsem, že je to velká pomoc... Mám asistentku teď, která opravdu je perfektní. A pomáhá, takže nevím, proč jsem se toho tak bála. Naopak jsem spokojena teď.“ (Dáša)*

To znamená, že pokud respondent získal dobrou i špatnou zkušenost s asistentem pedagoga, ta negativní už je brána jako selhání jednotlivce, nikoliv profese jako takové.

Podobně jako v případě inkluze obecně i v případě asistenta hraje svou roli zkušenost zprostředkovaná nebo můžeme říci společně sdílená. Jak se ukázalo v průběhu terénního šetření, každý z oslovených respondentů měl nějakou zkušenost s profesí asistenta pedagoga, pokud ne vlastní, tak právě tuto zprostředkovanou. V případě zprostředkované zkušenosti je podstatné, v jakém vztahu je učitel ke zprostředkovateli, jestli je to konkrétní člověk, jehož profesní zkušenosti si učitel cení:

*„Z praxe, co vím, tak určitě ... asistent je výborná záležitost ve škole. Mám teda bývalou kolegyni, s kterou bohužel už nepracuji .... Ale musím říct, že když jsme spolu učily v paralelce ... od první do páté třídy. A měly jsme spolu velmi úzký vztah, tak mně to asi dalo jakoby nejvíce... ta má asistenta pedagoga ... jí to v té práci tak strašně moc jakoby pomohlo... Jo, že prostě opravdu té práci i ten asistent rozumí, ví, co chce ten učitel po ní a vlastně, když mají nějaký problémy, a potřebují se věnovat i individuálně zrovna někomu, tak dokáže jakoby dál pokračovat, zabavit nějakou formou hry nějaké relaxace prostě v rámci té hodiny, ten asistent pedagoga, a nemůžu si ho teda vynachválit“ (Martina)*

Je vidět, že zprostředkovaná zkušenost konkrétního člověka může mít i konkrétní obrysy a má jinou váhu než zkušenost obecná „kohosi“:

*„... už se setkávám, že jsou prostě učitelé, který dokážou připravit práci pro čtyři děti, který jsou inkluzivní, určitě maj k dispozici asistenta, se kterým to řešej celý odpoledne, jak to bude ten druhý den ... ale tohleto se mi neosvědčilo.“ (Lada)*

Zároveň zprostředkovaná zkušenost, jak je vidět, platí jen do doby, dokud není nahrazena zkušeností vlastní. Nicméně zprostředkovaná zkušenost ovlivňuje to, jak učitel v počátku přijme asistenta pedagoga, jaký mu vyčlení prostor, a tedy jaké podpory se mu může dostat

a jakou pak může učinit svoji vlastní zkušenost, a proto v tomto směru může zprostředkovaná zkušenost sehrát významnou roli.

Vedle zkušenosti s asistentem pedagoga může být i důležitá zkušenost s konstruktivistickými nebo transmisivními metodami výuky. Jak je patrné z výpovědi respondentů, učitelé, kteří stavějí svou výuku na frontální výuce, obtížně hledají formu spolupráce s asistentem pedagoga, a někteří to považují za neslučitelné:

*„No myslím si, že to vůbec nefunguje. Že ta práce, pokud je dělaná, tak jak mám v českém školství, to znamená, že většina toho je střídačka skupinová práce, práce ve dvojicích, frontální výuka, tak vlastně vždycky si myslím, že je to narušení tý hodiny asistentem. Protože ta pozornost se rozprostírá mezi mnou a tím asistentem.“ (Lada)*

Naopak učitelé s konstruktivistickou výukou snáze nalézají společný prostor pro práci s asistentem pedagoga, jak už bylo nastíněno v kap. 5.5.1.

#### **5.5.4 Změna postojů k inkluzi**

Postoj k inkluzi není něco daného a neměnného, ale může se měnit, vyvíjet. K této změně může dojít postupným seznamováním se:

*„Úplně první se mi vybaví taková tichá hrůza, která nás pojí, když se poprvé začalo to slova používat a začali jsme se s tím seznamovat, co by to vlastně obsahovalo, ale pak jsme v podstatě zjistili, že inkluzi více či méně provozujeme nebo uvádíme do praxe, do toho života v podstatě všichni.“ (Běla)*

S tím může souviset i to, že inkluze je nahlédnuta z jiného úhlu pohledu. Z něčeho, co bylo mimo profesní život učitele, se stala součástí jeho praxe, z neznámého a obávaného se stává známé, čeho není třeba se obávat:

*„Ale je to přesně to, to co neznáte, toho se bojíte, jakmile to poznáte, tak zjistíte, že vlastně nebylo čeho.“ (Běla)*

Někdy tato změna nemusí nastat postupně, ale v relativně krátkém čase může dojít k velkému názorovému obratu, který je možné přirovnat ke konverzi, tato konverze může být způsobena novou neočekávanou událostí, kterou může být například velmi dobrá

zkušenost s asistentem pedagoga. Příkladem takovéto konverze je např. příběh Dáši, který jsme už zmínili v kap. 5.1:

*„Nechtěla jsem. Vždycky jsem bojovala proti asistentům. Já jsem prostě, fakt jsem si myslela, že to bude rušivej element ve třídě. ... Tohlencto byla moje první představa. Ale život mě naučil, že to není pravda, že jsem se mýlila. Hluboce jsem se mýlila, dneska se omlouvám.“*  
(Dáša)

Tato změna ale nemusí jít pouze směrem od odmítání inkluze k jejímu přijímání, ale i opačným směrem, jak tomu bylo u Lady, která už mimo zvukový záznam uvedla, že zkušenost s jejím žákem s vývojovou dysfázií (viz kap. 5.5.3) byl jedním z důvodů, proč nesouhlasí s inkluzí, před touto zkušeností její postoj nebyl tak vyhraněný.

### **5.5.5 Postoj k inkluzi v procesu změny**

K tomu, aby ke změně mohlo dojít, vedle už zmíněné zkušenosti, stojí určitá schopnost dokázat nahlédnout na problém z jiného úhlu pohledu, přijmout změnu a reagovat na ni, ale i schopnost udělat nějakou zkušenost. Na druhou stranu jsou i učitelé, jejichž postoj je relativně konzistentní i přesto, že zažívají nové zkušenosti. To znamená, že kromě toho, co učitelé prožili, jaké mají zkušenosti, co vystudovali, záleží i na tom, jak tuto vlastní zkušenost pojmají. Jak už bylo uvedeno, v tomto ohledu vzorek rozhodně není saturovaný. I tak se začaly vynořovat určité souvislosti, které stojí za pozornost. Porovnáme-li respondenty, které pro potřeby komparace můžeme nazvat pro-inkluzivními a které můžeme vymežit jako ty, jejichž postoj k inkluzi je stabilně pro-inkluzivní nebo směřující od proti-inkluzivních k pro-inkluzivním postojům, s těmi, kteří naopak setrvávají na opačné straně nebo směřují od pro-inkluzivních postojů k proti-inkluzivním a které můžeme nazvat proti-inkluzivní, je možné v jejich pojetí toho, co prožili, vidět určité rozdíly.

Pro-inkluzivní učitelé reagovali na otázku ohledně profesní historie otevřeně a bez rozpaků. K dosavadnímu vzdělání a praxi přistupují jako k prostředku získávání kompetence:

*„Práce s romskými dětmi no, tak to prostě byla posunutá hranice prostě najednou, že, že to byla ta hranice, že si musím poradit s něčím, co neznám, a co mi přijde už prostě pro mě za*

*hranicí, a že to jde. Což pak jako pro to učení ve škole je velkou výhodou, že nic není dost strašný na to, aby se to nedalo zvládnout.“ (Marie)*

A i když se původně věnovali jiné profesi, vystudovali jiný obor, dokáží to uchopit tak, že to pro ně má význam i v současné profesi učitele.

*„Ale když jsem pak byla na vysoké škole na univerzitě v tom v Liberci, tak mě tam strašně, strašně bavily předmět hmm, ono to bylo zbožiznalství se to jmenovalo, jo. A bylo to, prostě zkoumaly se materiály a rozebíraly a prostě mě najednou v tu chvíli opět se připomněla ta moje prostě profese. A říkala jsem, že až tu jako školu dodělám, že bych chtěla být učitelkou na odborný textilní škole.“ (Alice)*

Ke své minulosti přistupují pozitivním způsobem, a i když něco nedopadlo podle jejich představ, jsou schopni to vzít jako novou šanci nebo výzvu:

*„Já jsem tehdy měla představu, že ze mě bude psycholog, a na tu psychologii jsem se nedostala. Takže jsem až teprve jakoby na, na druhé pokus, jakoby na opožděný přijímačky šla dělat přijímačky na pedák, na speciální pedagogiku. A to považuju za úplně nejdůležitější okamžik mého učitelského života.“ (Petra)*

Inkluze a inkluzivní vzdělávání nechápou jako něco, co by bylo v rozporu s jejich dosavadními zkušenostmi, naopak to má logickou návaznost, profesní dráha je spíše o otevírání nových možností, hranic limitu. Oproti tomu proti-inkluzivní učitelé jsou si vědomi svých možností, jsou realisté a vědí, že život není jen o úspěchu.

*„Že jsem šla nadšená do práce, ale po nějakých .....mě to nějak vyhořelo, jako učit výtvarku, já jsem to nedokázala už pak jako z toho mít radost, takže vlastně jsme začala dělat jako něco, co mě jakoby naplňovalo a zvážila jsem poslední variantu, protože jsem neměla takovou systematickou přípravu věnovat se s nima všemu ... protože mít jeden předmět jako vyloženě takovej vedlejší, k tomu angličtinu jako vedlejší – mě to nedávalo smysl, že ten vliv na ty děti máš minimální a ten přínos je taky minimální, protože seš fakt na vedlejší koleji a seš fakt .... a prostě si to zažít jak celý ... ještě než budu vyhořelá dál nebo nevím, jak to mám říct, proč ne, učitelé jsou vyhořelí, proč to tak nenazvat, takže ještě než mi ta síla neubude, tak jsem chtěla zkusit, jestli to bude dobrý v těch prvních třídách.“ (Lada)*

Předchozí profesní dráha nebo vzdělání mimo pedagogický obor jim ne vždy dává smysl.

*„A protože já sice vysokou školu mám, já jsem si udělala účetnictví, ekonomii. A prostě jsem si řekla na mateřské, kdy jindy než teď. Když mám ty vlastní děti, tak to jakoby jsem se do toho ještě dostala víc. No a vlastně jsem úplně otočila celou svoji kariéru. A i když mám teda, pravda, Bc., tak jako kdybych neměla nic, protože to prostě není pedagogický směr.“*  
(Libuše)

V přístupu ke vzdělání více zdůrazňují osvojení si znalostí a získání certifikátu opravňujícího k výkonu profese:

*„No, já jsem vlastně, já jsem měla na druhý stupeň, na druhý a třetí stupeň a vlastně dodělávám si na první, jo, takže to je tak jako to jediný. Teďko vlastně budu končit, ale dodělávala jsem si jenom nějaký rozšiřující studium. Absolutně prostě je to k ničemu, jenom prostě, abych měla ten papír, protože nic pořádného se tam člověk nedozví, jako to, co neví z praxe...“* (Zdena)

Inkluzivní vzdělávání je v rozporu s tím, co se naučili, nebo s jejich dosavadní praxí a s jejich dosavadním pojetím. Dokonce je možné říci, že je jejich popřením:

*„... já si myslím, že to souvisí s historií jako týhle země, že já jako ti to úplně nevysolím tak, jak by ti to řekl někdo, kdo se tím zabývá, ale my jsme zvyklý na tu frontální výuku... Já si myslím, že to k nám patří. No na přípravu je jednoznačně jednodušší, protože ty vlastně seš ten, kdo to říká, to je na tobě, ty už nenutíš tolik ty děti, aby pracovali samostatně.“* (Lada)

Ale tento náhled na vlastní zkušenosti, praxi a podobně vypovídá něco o tom, jak to vidí a jak tomu respondenti rozumí teď. Na základě dat nemůže nic říci o tom, nakolik je tento postoj stabilní nebo zda stačí nějaká nová zkušenost a vše se otočí.

## **5.6 Koncept přijímání asistenta pedagoga jako ústřední téma analýzy**

Na začátku analýzy dat jsme nastínili koncept přijímání asistenta pedagoga jako klíčový koncept pro porozumění spoluutváření profese asistenta pedagoga učiteli. V průběhu analýzy dat jsme postupně k tomuto konceptu vztahovali další koncepty (viz tabulka Vztah ústředního konceptu přijímání asistenta pedagoga k ostatním konceptům). Model nastíněný v tabulce však nebyl ve všech oblastech plně saturovaný, a proto je třeba k němu přistupovat jako k vynořující se možné teorii.

		Přijímání asistenta pedagoga		
		Kooperující	Řídící	Odmítající
		Asistenta vítá jako přínos, spolu s asistentem tvoří tým	Vztah učitele a asistenta je vymezen jako podřízený a nadřízený, ale pokud toto funguje, může být asistent přínosem	Asistent je buď zbytečný, nebo rušivý element, pokud už ve třídě je, pak je vztah vymezen jako podřízený a nadřízený
Náplň činnosti asistenta pedagoga	Podpora žáka se SVP	Propojený systém podpory přímé i nepřímé	Přímá podpora	Přímá podpora
	Podpora učitele		Učitelovy prodloužené ruce	Učitelovy prodloužené ruce
	Podpora intaktních žáků a třídy jako celku		Nepřímá	Nepřímá
Profesní předpoklady asistenta pedagoga		Důraz na schopnost kooperovat, improvizovat a reagovat na nastalou situaci	Důraz na plnění pokynů učitele	Důraz na plnění pokynů učitele
Očekávání vs. praxe		V souladu	O něco vyšší očekávání	X
Inkluze		Přijímá	Nepřijímá	
Uchopení vlastní zkušenosti		Studium umožňuje učení se kompetencí, pozitivní přístup k vlastní minulosti, soulad mezi inkluzí a dosavadní zkušeností, praxí	Studium spíše o získání znalostí a certifikace k výkonu povolání, realistický přístup, vědomí si vlastních limitů a tomu přizpůsobena profesní dráha, inkluze je v rozporu s jejich dosavadními zkušenostmi a praxí,	

Tabulka: Vztah ústředního konceptu přijímání asistenta pedagoga k ostatním konceptům

To, co je nastíněno v této tabulce, však není něčím jednou daným a neměnným, ale může dojít ke změně postojů prostřednictvím nových zkušeností, mezi které patří i zkušenost s asistentem pedagoga. To znamená, že asistent pedagoga nemusí být odkázán pouze na pole působnosti, které mu vymezení učitel, ale může být i jeho spolutvůrcem, i když nebývá první na tahu.

## 6 Závěr výzkumu

Výzkum je svým způsobem uměním efektivně se ptát a pak dokázat smysluplně uspořádat odpovědi do srozumitelného celku, který je možné ukotvit v dosavadním poznání. Součástí efektivního ptaní je naslouchání. V tomto výzkumu bylo nasloucháno učitelům, jejich zkušenostem v profesním životě s asistenty pedagoga a s inkluzí. Jak už bylo předestřeno, cílem tohoto výzkumu bylo přispět k diskusi ohledně sociálního konstruování profese asistenta pedagoga. Tato diskuse svým způsobem začala ještě před tím, než byla položena první otázka, a ještě neskončila. A probíhala a probíhá i mimo tento výzkum.

I přestože existují různé a někdy dost rozdílné představy o tom, co by mělo být náplní práce asistenta pedagoga, najde se i to, na čem se shodnou všichni učitelé; že je nepřípustné porušení důvěry nebo výslovné neuposlechnutí učitele. I když je vzájemný vztah mezi učitelem a asistentem vnímán rozdílně, vždy učitel přijímá odpovědnost za vedení, ať už týmu nebo podřízeného, a zároveň učitelé vnímají funkčnost tohoto vztahu a schopnost asistenta kooperovat s učitelem za podstatnou, což může nasvědčovat tomu, že se tato profese začíná u nás etablovat.

Ukazuje se, že profese asistenta pedagoga se jeví jako smysluplná zejména v inkluzivním prostředí, kde je uplatňován inkluzivní přístup a jsou proto připravené podmínky. Proto příprava na příchod asistenta pedagoga a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měla začít ještě před příchodem asistenta pedagoga, ale i žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, třídy, třídního kolektivu. Z této perspektivy se ukazuje jako efektivní zejména příprava učitele na práci s inkluzivní třídou a s formami výuky, které jsou pro to potřebné, více než cílená školení vztahující se k práci asistenta pedagoga.

Učitel je ten, kdo v rámci spolupráce vymezuje prostor, pole působnosti, ve kterém může asistent pedagoga naplňovat svoji činnost a poskytovat podporu. Pokud tedy učitel nevytvoří prostor, ve kterém by asistent mohl poskytovat systémovou podporu učiteli, žákům a kolektivu, asistent ji poskytnout nemůže.

Zároveň nemůžeme opomenout na důležitost zkušeností učitelů, ať se jedná o osobní zkušenost nebo zkušenost zprostředkovanou, které se ukazují jako významná, ne-li nejvýznamnější součást spoluutváření profese asistenta pedagoga. Součástí této zkušenosti

nejsou jen zkušenosti s asistentem pedagoga nebo s inkluzí, ale veškeré profesní zkušenosti, jejichž součástí je i zkušenost s tím, co jde, co nejde, jako i zkušenost vlastních limitů. Právě téma zkušenosti a zejména význam toho, jak ho učitelé ve své praxi uchopují a interpretují, se dá považovat za téma, které se jeví jako významné, ale které tento výzkum pouze pootevřel.

## 7 Diskuse k výzkumu

Hned na začátku diskuse je třeba upozornit na to, že kvalitativní výzkum nemůže přinést jasně verifikované odpovědi, ale možné teorie, relevantní otázky, pro které bylo nalezeno opodstatnění v průběhu výzkumu, a proto stojí za to se nad nimi přinejmenším zamyslet. To znamená, že k této diskusi je třeba přistupovat jako k hypotetickým odpovědím na hypotetické otázky, které se ale jeví jako relevantní, a na základě analýzy dat považujeme za relevantní se jimi zabývat.

Už v kapitole 2.4 jsme otevřeli otázku, zda postuláty, které se vztahují k profesní identitě asistenta pedagoga (Hájková, 2014, s. 18), je možné uplatnit i na profesní identitu učitele. Na základě analýzy dat lze s tímto vesměs souhlasit. To znamená, že můžeme přijmout postuláty, že profesní identita učitele bývá subjektivně vytvářena a ovlivněna hodnotovou orientací jedince, je formována a udržována mezilidskými interakcemi, je tedy proměnlivá. Jeví se také jako výsledek socializace učitele a jeho identifikace s profesní rolí s otevřeným koncem, tedy nikdy nekončí, je časově neohraničená. Na základě této profesní identity učitel poskytuje prostor asistentovi pedagoga. Zůstaneme-li u sociálního konstruování, můžeme na základě dat říci, že dochází k postupné legitimaci profese asistenta pedagoga, mimo jiné díky zprostředkované zkušenosti, která jde mimo rámec interakce tváří v tvář.

Můžeme najít určité paralely mezi spektrem přijímání asistenta pedagoga, jak je vymezuje tento výzkum, a spektrem postojů učitelů k asistentům pedagoga z pohledu samotných asistentů pedagoga (Hájková a kol. 2018, s. 72), kdy nacházíme paralely u kategorií „odmítajících“, které jsou víceméně totožné, s kategoriemi „nadřazených resp. řídících“. Na základě výpovědi učitelů jsme nezaznamenali vymezení kategorie konkurenční, což může naznačovat, že učitelé sebe jako konkurenci asistentů pedagoga nevnímají, ale může to být dáno i perspektivou pohledu samotných asistentů. Přibližná shoda panuje u kategorie „partnerské“ (u asistentů pedagoga) a „kooperující“ (u učitelů), ale na rozdíl od výpovědi asistentů pedagoga, v případě výpovědí učitelů je respektující přístup spíše vlastností vyplývajících z kooperace, než další kategorií v rámci možného spektra. Toto může opět vyplývat z jiného úhlu pohledu samotných asistentů a učitelů, protože je rozdíl mezi tím respektovat nebo být respektován. Zároveň je otázkou, zda by kategorie konkurenční

nevyvstala v případě, kdyby do výběrového souboru byli zařazeni i učitelé druhého stupně, kde často mívá asistent pedagoga intenzivnější kontakt se třídou než třídní učitel.

Porovnáme-li legislativní vymezení činnosti asistenta pedagoga, jak je definována ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. § 5, s tím, jak k vymezení této činnosti přistupují učitele, je možné říci, že pojetí kooperujících učitelů je v souladu s touto vyhláškou. Diskutabilní se může jevit pojetí řídicích a odmítajících učitelů. S ohledem na legislativu není problém, že k asistentovi přistupují jako k podřízenému, toto konkrétně legislativa nevymezuje, nedá se říci, že je to tedy v rozporu s legislativním vymezením. V odst. 2. § 5 se pouze uvádí, že asistent pedagoga pracuje podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Podstatnějším problémem je, zda jejich pojetí umožňuje asistentovi podporovat žáky k samostatnosti a k aktivnímu zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole, což je jednoznačně legislativně dané v odst. 1. § 5.

Nahlédnutí na profesi asistenta pedagoga pohledem sociálního konstruktivismu, pro který jsme našli inspiraci v sociologii, nám umožnilo pochopit principy utváření této profese a získat tak poznatky pro využití v pedagogické praxi, protože pedagogika, ať už speciální, obecná, inkluzivní, jak už bylo nastíněno v kap. 1, je i disciplínou praktickou a musí dokázat využít poznatky, ať už vlastní nebo z jiných oborů v praxi. Chceme-li využít zjištění, která jsme získali v rámci výzkumu, je nutné opustit roli nehodnotícího výzkumníka, ale nahlédnout na nové poznatky pohledem inkluzivního pedagoga. To znamená, že poznatky využijeme z pohledu toho, jak v praxi zavádět inkluzivní vzdělávání.

Na základě analýzy dat se jeví, že pokud chceme, aby inkluze v praxi fungovala, je třeba začít ještě dávno před příchodem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i asistenta pedagoga do třídy, vzdělávat a školit učitele ve využití forem výuky, které jsou potřebné pro práci s inkluzivní třídou. Jak se ukázalo ve výzkumu, má-li učitel tyto dovednosti, dokáže spolupracovat s asistentem pedagoga i bez speciální přípravy zaměřené právě na asistenty pedagoga. Zároveň je potřeba k tomuto přistupovat s ohledem na dosavadní zkušenosti učitele a přistupovat k nim jako k cenným zkušenostem, ať už se jedná o zkušenosti toho, co se povedlo, ale i toho, co se nepovedlo. Proto je třeba přistoupit k učitelům jako k profesionálům, kteří mají své pojetí profesní identity, které je třeba respektovat. Učitel snáze přijme změny, bude-li mu umožněno k nim přistoupit jako k něčemu, co rozšiřuje jeho

dosavadní zkušenost a jeví se v souladu s jeho dosavadními zkušenostmi jako smysluplné. A naopak to bude obtížně přijímat, bude-li to chápat jako něco, co mu bere jeho dosavadní zkušenost, a tím se negativně dotýká jeho profesní identity.

S ohledem na význam zprostředkované zkušenosti s inkluzí a se spoluprací s asistentem pedagoga se ukazuje jako přínosné podpořit větší kooperaci mezi učiteli a vzájemnou výměnu zkušeností. A hlavně je třeba podpořit diskusi, protože jak už předestřel Mareš (2018) a jak už jsme zmínili v kap. 3.3, kritické postoje učitelů ke změnám mohou iniciovat debatu, která může vést k vylepšení původní podoby změny, v případě tohoto tématu změny ohledně postojů k inkluzi a přijímání asistenta pedagoga.

## **Závěr**

Hlavním cílem této práce bylo přispět ke konstruktivní diskusi ohledně utváření profese asistenta pedagoga. Nahlédneme-li na tento cíl z hlediska sociálního konstruktivismu, je možné říci, že do této diskuse bylo vstoupeno už jen samotným výběrem tématu, jeho uchopením, vstupem do terénu, realizovanými rozhovory apod.

K tomu, aby diskuse byla smysluplná, je třeba si stanovit její téma, odůvodnit, proč je třeba se tímto tématem zabývat, a ujasnit základní pojmy, aby bylo jasné, o čem se hovoří, což bylo de facto hlavním cílem teoretické části, který byl také naplněn. V teoretické části byly popsány a vysvětleny základní pojmy této práce jako asistent pedagoga, sociální konstruktivismu, inkluze, aktéři spoluvytvářející profesi asistenta pedagoga, učitelé jako spoluvůdci profese asistenta pedagoga. Byly vysvětleny základní vztahy mezi nimi. Zároveň bylo přiblíženo legislativní ukotvení profese asistenta pedagoga a formální požadavky na kompetence asistenta pedagoga. Na základě relevantní literatury a pedagogického výzkumu byl nastíněn možný rozpor mezi těmito formálními požadavky a reálnou praxí.

V praktické části jsme se zaměřili na učitele jako spoluvůdce profese asistenta pedagoga, konkrétně na učitele prvního stupně základních škol. Metodologicky bylo vycházeno z konstruktivistického pojetí zakotvené teorie a na základě analýzy upřena pozornost na vynořující se centrální koncept přijímání asistenta pedagoga, který byl uchopen jako proces přijímání či odmítání asistenta pedagoga, a k němu byly vztaženy ostatní koncepty. Bylo poukázáno na to, že způsob, jak učitel přijímá asistenta pedagoga, tedy zda ho přijímá jako člena týmu, jako podřízeného, či ho odmítá zcela, souvisí s jeho dosavadními zkušenostmi, které získal prostřednictvím vlastní praxe, se zprostředkovanými zkušenostmi ostatních kolegů, ale také z toho, jak k této své profesní zkušenosti přistupuje, jak ji uchopuje. Na základě tohoto pak vytváří prostor, pole působnosti, ve kterém může asistent pedagoga realizovat svoji činnost. Bylo poukázáno na to, zda je možné, aby podpora asistenta byla efektivní, pokud mu není v rámci tohoto prostoru umožněno poskytovat podporu jako systémovou podporu učitelů, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům intaktním a třídě jako celku. Zároveň bylo předestřeno, že to, jak učitel přijímá asistenta pedagoga, není neměnné, a pokusili jsme se vysvětlit, na základě čeho a jak může k této

změně dojít. S ohledem na to, že nedošlo plně k saturaci výzkumného vzorku, je třeba k těmto zjištěním přistoupit jako k možným, vynořujícím se, pro které se ale v rámci výzkumu našly pádné argumenty – minimálně k tomu, že má smysl se tímto dále zabývat.

Na základě výzkumných zjištění bylo poukázáno na to, že pokud má podpora asistenta pedagoga fungovat, je třeba dbát v přípravě učitelů zejména na kompetence směřující k práci s inkluzivní třídou a zároveň posílit kooperativní učení mezi učiteli a výměnu jejich vzájemných zkušeností.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIKOVA, Lore. 2013. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1

BLATCHFORD, Peter, BASSET, Paul, BROWN, Penelope, KOTSOUBOU, Maria, MARTIN, Clara, RUSSELL, Anthony. 2009. *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. [online]. London: Institute of Education, University of London. ISBN 978 1 84775 515 5. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/267970842\\_Deployment\\_and\\_Impact\\_of\\_Support\\_Staff\\_in\\_Schools\\_The\\_Impact\\_of\\_Support\\_Staff\\_in\\_Schools\\_Results\\_from\\_Strand\\_2\\_Wave\\_2](https://www.researchgate.net/publication/267970842_Deployment_and_Impact_of_Support_Staff_in_Schools_The_Impact_of_Support_Staff_in_Schools_Results_from_Strand_2_Wave_2)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2018. Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018. [online]. Praha: Česká školní inspekce. Čj.: ČŠIG-448/18-G24. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololet-2017-2018.pdf>

ČESKÁ TELEVIZE. [online]. Inkluze. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/hledani/?q=inkluze&cx=000499866030418304096%3Aukbo wjvrr7u>

ČESKÁ TELEVIZE. Předvolební debata: školství. In: Volby 2017. [televizní debata]. Moderuje Jakub Železný. ČT 24, 25.9.2017 20:00. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11966400156-parlamentni-volby-2017/217411033230925-predvolebni-debata/>

ČOSIV Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online], [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/stranka/o-nas>

DOBŠÍK, František. 2017. Přípomínky ČMOS PŠ k návrhu vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., [online]. [cit. 20.7.2020]. dostupné z: <https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1510844268/pripomi>

nky\_cmos\_ps\_k\_navrhu\_vyhlasaky\_o\_vzdelavani\_zaku\_se\_sPECIALNIMI\_vzdelavacimi\_potrebami.pdf

DUDOVÁ, Radka. 2010. Kvalitativní metodologie sociologického výzkumu: konstruktivistická grounded theory a „rozumějící rozhovor“. In ŠUBRT, Jiří a kol. *Soudobá sociologie*. IV. Praha: Univerzita Karlova. s. 364-383. ISBN 978-246-2726-7

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

HÁJKOVÁ, Vanda. 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. 2010. *Inkluzivní vzdělávání teorie a praxe*. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-6943-1

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

HUBÍK, Stanislav. 1999. *Sociologie vědění*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-58-3

CHARMAZOVÁ, Kathy. 2008. Konstrukcionism and the Grounded Theory Method. In Holstein, James A., Gubrium, Jaber F. (Eds) *Handbook of Konstrukcionist Research*. [online]. New Yourk: The Guilforg Press. s 397-412. ISBN 978-1-59385-305-1. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2008-a.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf)

Chci (po)hlídat!. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <https://chcipohlidat.cz/iniciatori-projektu/>

KAISEROVÁ, Ida. 2008. Sociální konstruktivismus Petera Bergmana a Thomase Luckmana (v zrcadle české sociologie). In ŠUBRT, Jiří a kol. *Soudobá sociologie*. II. Praha: Univerzita Karlova. s. 102-119. ISBN 978-80-246-1413-7

KALENDA, Jan. 2016. Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*. Brno: Munipress, roč. 24, č. 3. s. 457- 481. ISSN 1211-4669

- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1260-7
- KAŠPAROVÁ, Jana. 2017. Koncepční analytická studie pro skupinu oborů 75 Pedagogika, učitelství, sociální péče a pro skupinu oborů 78 Obecně odborná příprava – pedagogické lyceum. [online]. Praha: NÚV. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3280/>
- Kolektiv autorů. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1
- KUCHARSKÁ, Anna, MRÁKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata, TOMICKÁ, Václava. 2013. Školní speciální pedagog. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8
- LECHTA, Viktor. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- MAREŠ, Jiří. 2018. Odpor učitelů vůči změnám ve školství. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, roč. 68, č. 2. s. 173- 200. ISSN 2336-2189
- META o.p.s. 2016, Dvojazyční asistenti pedagoga. [online]. ISBN978-80-88171-08-9, [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta\\_dvojazyzni\\_asistenti\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta_dvojazyzni_asistenti_0.pdf)  
[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta\\_dvojazyzni\\_asistenti\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta_dvojazyzni_asistenti_0.pdf)
- MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2009a. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/02 Pedagogika pro asistenty ve školství. Č. j. 9325/2009-23
- MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2009b. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-J/01. Pedagogika pro asistenty ve školství. Č. j. 9325/2009-23
- MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2009c. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01. Předškolní a mimoškolní pedagogika. Č. j. 9325/2009-23
- MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchov. 2014. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. [online], [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2015. Metodické doporučení pro zřízení funkce asistenta pedagoga. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga?highlightWords=metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD>

Národní ústav pro vzdělávání. Asistent pedagoga. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>

Národního ústavu pro vzdělávání. Program RAMS-VIP III. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOV, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. 2014a. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOV, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. 2014b. Co změnit na práci asistentů pedagoga?. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, roč. 64, č. 2. s. 200- 211. ISSN 2336-2189

Nová škola o.p.s. [online], [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/>

Paměť národa. Pohřeb Jana Opletala jako studentský protest proti nacistické okupaci. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/stalose/pohreb-jana-opletala-jako-studentsky-protest-proti-nacisticke-okupaci>

Pedagogická komora. 2018. Pedagogická komora podporuje změny v inkluzi. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/09/pedagogicka-komora-podporuje-zmeny-v.html>

PELIKÁN, J. 2011, *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha. Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

Rodiče za inkluzi. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.rodicezainkluzi.cz/kdo-jsme>

Rytmus o.p.s. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/stranka/o-nas>  
ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo, HYTYCH, Roman, a kol. 2013. *Kvalitativní analýza textů, čtyři přístupy*. [online]. Brno. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2. [cit. 20.6.2020]. Dostupné z:

[https://is.muni.cz/el/ped/podzim2015/SV4MP\\_PDG2/um/Kvalitativni\\_analyza\\_textu\\_Final.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2015/SV4MP_PDG2/um/Kvalitativni_analyza_textu_Final.pdf)

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu, postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno. Albert. ISBN 80-85834-60-X

STRAKOVÁ, Jana, SPILKOVÁ, Vladimíra, FRIEDLEANDEROVÁ, Hana, HANZÁK, Tomáš, SIMONOVÁ, Jaroslava. 2014. Profesní přesvědčení učitelů základní škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, roč. 64, č. 1. s. 34- 65. ISSN 2336-2189

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0644-6

TEPLÁ, Marta., FELCMANOVÁ, Lenka. 2016. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga*. Praha: Verlag Dashofer. ISBN 978-80-87963-33-3

UNESCO. 1994. Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. [online], [cit. 20.2.2020]. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>

Univerzita Palackého v Olomouci. „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/>

Ústav pro jazyk český. Internetová jazyková příručka. [online], [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=profese>

Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. 100 studentských (r)evolucí. [online]. [cit. 20.7.2020]. Dostupné z: <http://www.studenti89.usd.cas.cz/>

ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha:Grada. ISBN 978-80-247-4590-9

## **Seznam použitých legislativních zdrojů**

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění platném od 1.1. 2020

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, platnost skončila 31.8.2018

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, ve znění platném od 28.11.2005

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění platném od 1.9. 2011

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1.1.2020

Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění platném od 1.9.2018

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., ve znění účinném od 1.1.2018

Zákon č. 109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění účinném od 1.1.2014

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 11.7.2020

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném od 12.1.2016

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Ukázka kódování rozhovoru

## Příloha 1

### Ukázka přepisu rozhovoru s kódováním

<p>T: Taky to jelo. (nesr.) tak prosím tě. Inkluze, když mi k tomu něco povíš...</p> <p>R: No, že je to negativní, jak jsem říkala na začátku (1).</p> <p>T: Všechno...</p> <p>R: Můžu i negativní? Když slyším slovo inkluze, tak mi vstávají vlasou hrůzy... Vlasy hrůzou na hlavě (2). Já jsem vždycky byla proti jako peda... Asistentkám ve třídě (3). Protože si myslím, že by mě rušily, jak dětem by tam něco vysvětlovaly, a mám ráda ticho při práci (4). No, ale zjistila jsem, že je to velká pomoc (5) . Mám asistentku teď, která opravdu je perfektní (6). A pomáhá (7). A ten klid v té třídě je, i když je tam ta asistentka (8), takže nevím, proč jsem se toho tak bála. Naopak jsem spokojena teď (9). No a vždycky se začleňovaly tyhle děti do toho kolektivu (10), takže nevím, proč se z toho humbuk dělá inkluzi (11). Inkluze vždycky ve třídách byly děti šikovný i ty nějaký to (12). Velké postižení my tady ve třídě nemáme. My tady máme jenom děti s ADHD (13), anebo měla jsem jednou Aspergerům syndrom, ale mírnou formu Aspergera (14). Teď je kluk v šesté třídě a jako je to bez problémů.(15) No a ty děti v tom kolektivu, když to viděj, že tam někdo takovej je, vysvětlí se jim to. Dodržuje se přesně ten řád a bere se ohled třeba na tyhle děti. ...</p>	<p>1 INK neg obec,</p> <p>2 INK neg obec</p> <p>3 AP neg postoj min</p> <p>4 AP obavy min, očekávání 5 AP konverze, zvrát pozitivní zkušenost s AP 6 AP vlastnost poz 7 AP činnost poz 8 AP klima, klid poz 9 AP reflexe změny postojů, překonání obav směr poz 10. INK obec min. – vždy byla (začlenění, heterogenita) 11. INK – „oni“ dělání humbuku, mediální obraz?, přivlastnění? 12 INK obec min.vždy byla</p> <p>13. INK zkušenost teď,</p> <p>14 INK zkuš. vlastní poz.min. AP poz 15. INK vlastní zkuš. poz, hodnocení, vlastnost, činností, - praxe</p>
--	---