

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoj učitelů k asistentům pedagoga
Teachers attitudes towards teachers assistants

Zuzana Získalová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postoj učitelů k asistentům pedagoga potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11.7.2021

Podpis:

Děkuji vedoucímu práce prof. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc. za profesionální vedení, řadu cenných odborných rad a podporu v procesu tvorby práce. Dále děkuji své rodině, blízkým a přátelům, kteří mě po celou dobu studia, zejména v jeho závěru, podporovali.

Děkuji rovněž pedagogům, za jejich ochotu participovat na výzkumném šetření a za čas, který mi pro tyto účely věnovali.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá postoji, jaké zauímají učitelé základních škol k asistentům pedagoga. Jejím cílem bylo tyto postoje zmapovat a identifikovat některé proměnné, které na ně mohou působit.

V teoretické části pojednává nejprve o proměně učitelství v posledních letech a o učitelské identitě. Následně vymezuje pojmy integrace a inkluze a zabývá se tím, jak se pozice asistenta pedagoga vyvíjela, jak ji vymezuje legislativa a co víme z dosud provedených výzkumných šetření. Poslední kapitola teoretické části pojednává o postojích, jejich vzniku, struktuře, funkci a možnosti jejich změny.

Výzkumná část popisuje realizované výzkumné šetření kvalitativního designu. V rámci něj proběhlo deset polostrukturovaných rozhovorů o délce jedné až jedné a půl hodiny. Respondenty byli učitelé základních škol prvního i druhého stupně a dvě speciální pedagožky. Vybrání byli tak, aby vznikl co nejrozmanitější vzorek. V průběhu práce s daty bylo v tematické analýze identifikováno deset kategorií a na jejich podkladě vznikl narativní profil každého učitele. Některé kategorie následně byly dávány do souvislostí tak, aby se ukázalo, zda jsou mezi nimi vztahy. Výsledky byly interpretovány a diskutovány s předešlými zjištěními.

V interpretační části byly stanoveny dva postojové typy: bezvýhradně přijímající a přijímající s výhradami. Zároveň jsme identifikovali několik faktorů, které měly na utváření postojů respondentů vliv (stupeň ZŠ, délka učitelské praxe, konkretizace kompetencí asistenta).

KLÍČOVÁ SLOVA

Postoj, učitel, asistent pedagoga, speciální vzdělávací potřeby.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with attitudes of elementary school teachers towards teaching assistants. Its aim was to map these attitudes and identify some variables which may affect them.

The transformation of teaching in recent years and the identity of teachers are first discussed in the theoretical part. Concepts of integration and inclusion are defined. Further it deals with the evolution of teaching assistant position, with its definition by legislation and with information coming from research conducted so far. The attitudes, their origin, structure, function and possibilities of their change are finally discussed in the last chapter of the theoretical part.

The research of qualitative design was realized and is described in the research part of this thesis. Ten semi-structured interviews lasting between one and one and a half hours were done. Elementary and secondary school teachers and two special pedagogues were the respondents. They were selected to create the most diverse sample possible. While working with the data, ten categories were identified in the thematic analysis and a narrative profile of each teacher was created on their basis. Some categories were then put into context to find if some relations occur between them. The results were interpreted and discussed with previous findings.

In the interpretative part two attitude types were determined: unconditionally accepting and accepting with reservations. Several factors having an impact on the formation of respondents' attitudes (level of elementary school, length of teaching practice, specification of assistant competencies) were identified as well.

KEYWORDS

Attitudes, teacher, teacher assistant, SEN (special educational needs).

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Učitelství a jeho proměna | 9 |
| 1.1 Změny společnosti | 9 |
| 1.2 Dopady na učitele | 11 |
| 1.3 Identita učitele..... | 12 |
| 2 Společné vzdělávání | 15 |
| 2.1 Integrace a inkluze | 15 |
| 2.2 Žák se SVP a podpůrná opatření..... | 16 |
| 2.3 Asistent pedagoga pohledem legislativy..... | 18 |
| 2.3.1 Vznik pozice AP | 18 |
| 2.3.2 Kvalifikace AP | 19 |
| 2.3.3 Náplň práce AP..... | 20 |
| 2.4 Asistent pedagoga pohledem výzkumných šetření | 21 |
| 2.4.1 Postoje pedagogických pracovníků | 22 |
| 2.4.2 Preferované osobnostní rysy AP | 23 |
| 2.4.3 AP v zahraničí | 24 |
| 2.4.4 Shrnutí | 26 |
| 3 Postoje | 27 |
| 3.1 Funkce postojů | 28 |
| 3.2 Struktura a organizace postojů..... | 28 |
| 3.3 Postoje a chování | 29 |
| 3.4 Změna postoje..... | 29 |
| 3.4.1 Kognitivní disonance | 31 |
| VÝZKUMNÁ ČÁST..... | 33 |

| | | |
|--------|---|----|
| 4 | Cíl výzkumu, výzkumné otázky a design výzkumu | 34 |
| 4.1 | Charakteristika výzkumného vzorku | 34 |
| 4.1.1 | Cíl výzkumu a výzkumné otázky: | 35 |
| 5 | Prezentace dat | 36 |
| 5.1 | Přehled profilů respondentů | 36 |
| 5.1.1 | R1SP: AP jako součást malé speciální třídy | 36 |
| 5.1.2 | R2S1: Dar v nepovedené inkluzi | 37 |
| 5.1.3 | R3S2: Hledání cest ke zlepšení | 39 |
| 5.1.4 | R4S1: S láskou a pro děti | 41 |
| 5.1.5 | R5S2: AP jako poskytovatel nové perspektivy pohledu | 42 |
| 5.1.6 | R6S1: AP – pomoc pro učitele, nebo pro žáky se SVP? | 44 |
| 5.1.7 | R7S2: AP ano, ale kvalitní | 46 |
| 5.1.8 | R8S2: AP jako učitel žáka se SVP i pomoc pro ostatní | 48 |
| 5.1.9 | R9S1: AP průvodcem začínající učitelky | 50 |
| 5.1.10 | R10SP: Ujasněné kompetence jako klíč k úspěchu | 52 |
| 5.2 | Přehled kategorií | 55 |
| 5.2.1 | Popis kategorií: Kdo je asistent pedagoga v řeči učitelů? | 56 |
| 5.3 | Souvislosti mezi kategoriemi | 60 |
| 5.3.1 | Vzdělání respondentů* – zdroje informací – hodnocení | 60 |
| 5.3.2 | Hodnocení inkluze – hodnocení AP | 61 |
| 5.3.3 | První stupeň vs. druhý stupeň – náplň práce | 62 |
| 5.3.4 | Činnost – zdroje informací + vzdělání a kompetence AP | 63 |
| 5.3.5 | Začínající vs. zkušený – vývoj vztahu s AP | 64 |
| 6 | Interpretace dat | 66 |
| 6.1 | První vs. druhý stupeň základní školy | 66 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6.2 | Nejistoty v kompetencích | 67 |
| 6.3 | Začínající vs. zkušený učitel | 68 |
| 6.4 | Vývoj vztahu | 68 |
| 6.5 | Klíčové kvality AP | 68 |
| 6.6 | Inkluze | 69 |
| 7 | Diskuse | 71 |
| | Závěr | 73 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 75 |
| | Seznam příloh | 79 |
| | Seznam použitých zkratk | 80 |

Úvod

České školství prošlo v posledních letech řadou proměn. Mezi ty nejdiskutovanější patřila a stále patří integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, následovaná snahami o inkluzivní vzdělávání. Dnes je další krok k inkluzivní škole realitou, která se osobně dotýká velké části učitelů, a je jen otázkou času, kdy nějakou měrou zasáhne všechny. Tématu inkluze se věnovala celá řada v minulosti provedených výzkumných šetření. Výsledky některých z nich ukazují, že asistent pedagoga je učiteli mnohdy považován za jakýsi symbol inkluzivního vzdělávání. Přestože asistenti nejsou ve školách úplnou novinkou, velká část učitelů se s nimi v praxi setkává až dnes. Učitelé tak nevyhnutelně musí k tomuto podpůrnému opatření zaujmout nějaký postoj, který následně ovlivní jejich vzájemnou spolupráci.

Sama autorka práce působila v roli asistenta pedagoga. Díky tomu je s problematikou aktivně seznámena a vnímá ji jako stále velmi aktuální. Přestože se řada výzkumných šetření, zaměřených na příbuzná témata, postojů učitelů k asistentům okrajově zabývala, nebyl dodnes v našem prostředí proveden žádný výzkum výhradně na toto téma. Vzhledem k aktuálnosti tématu a k tomu, jaký vliv mohou postoje učitelů mít, je absence těchto výzkumů překvapující. Jedná se totiž o téma z psychologické perspektivy zajímavé, které má potenciál pro hlubší výzkum a ve svém důsledku je prospěšné pro pedagogickou praxi. To vše jsou důvody, proč se autorka práce rozhodla problematice věnovat. Středem výzkumného zájmu bylo zjistit, jaké postoje učitelé základních škol k asistentům pedagoga zaujímají a jaké vlivy na jejich utváření působí.

1 Učitelství a jeho proměna

Téma spolupráce učitelů s asistenty pedagoga nelze vnímat izolovaně od dalších souvislostí. Školství se v posledních letech proměňuje. Ačkoliv ne všechny změny jsou zvenčí zcela patrné, učitelé jim musí čelit. Zvyšuje se jejich pracovní vytížení, proměňují se požadavky, jsou na ně vytvářeny tlaky z více stran. Téma postojů učitelů k asistentům pedagoga je tak nutné zasadit do kontextu proměňujícího se školství a učitelské role.

1.1 Změny společnosti

Na školství můžeme nahlížet jako na „zrcadlo, odrážející politický, společenský, ekonomický i kulturní stav vývoje a potřeb společnosti“ (Juklová, 2013, s. 7). Z takového pojetí zcela logicky vyplývá, že dochází-li ke změnám ve společnosti, mění se zároveň i nároky na školství. To se musí přizpůsobovat prostřednictvím nových principů a cílů vzdělávání (Juklová, 2013).

Nejvýraznější změny celospolečenského kontextu u nás proběhly po roce 1989. Jedním ze znaků školství před tímto rokem bylo centrálně pravidly a standardy striktně ohraničené předávání poznatků od učitele žákům. Učitelé jednali z mocenské pozice bezpodmínečně respektovaných formálních autorit. Skrze školství působila politická manipulace a tlak na normalizaci, kde docházelo až k systematickému potlačování individuality a spontaneity žáků (Juklová, 2013). Po pádu komunistického režimu se společnost začala orientovat na nové hodnoty, které byly do té doby mnohdy nedosažitelné. Jednalo se především o svobodu volby a rozvoj individuality, dále spolužití a kooperaci s odlišnými druhými, a tedy i společné vzdělávání (Štech, 2021). Nemůžeme si však představovat, že ve školství došlo k hladkému přerodu hodnot a způsobů práce. Je třeba si uvědomit, že tradiční organizace vyučování byla ve společnosti silně zakořeněna spolu s tradicí speciálního školství a časnou selekcí žáků do různých vzdělávacích proudů. Původní hodnoty nejsou pro mnohé minulostí ani dnes (Štech, 2021).

Dalším vlivným faktorem byl nástup informačních technologií. Vznikající společnost bývá nazývána jako „společnost vědění“. Vzdělání či vzdělávání se stává kapitálem k úspěchu. V prostředí plném snadno a především rychle dostupných informací čím dál častěji dochází k uznání potřeby proměny vzdělávání a výuky v reakci na měnící se nároky společnosti

(Juklová, 2013). Díky technologiím se zvýšilo množství dostupných informací a značně se zjednodušil přístup k nim. Učitelé tak stále častěji musí obhajovat, proč je nutné např. memorování něčeho, co si během několika málo minut můžeme zjistit.

Důležitou a pro nás stěžejní událostí dále byla demokratizace školství, v jejímž důsledku začala být škola přístupná všem (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Došlo k obratu od striktně odděleného vzdělávání zdravých a handicapovaných dětí k integraci následované pokusy o inkluzivní vzdělávání. To ve svém důsledku znamená vznik heterogenních školních tříd. Zároveň stále větší část populačního ročníku dokončuje vysoké školy a učitelé tak už nejsou jedni z mála vzdělaných. V důsledku toho přišli o pozici těch, ke komu společnost vzhlížela jako k výlučným nebo privilegovaným „nositelům vědění“. To, že tuto roli učitelé ztratili, potvrzuje také jejich závislost na činnosti dalších odborníků. Pedagog už není jediným expertem na výchovu a vzdělávání. Musí se podřizovat odborníkům, kteří strukturují učebnice a učivo, odborníkům na chování žáků a výchovné postupy a řadě dalších. Nejsou to však jen experti na své obory, ale také rodiče, i celá společnost. Prostřednictvím médií se stále více „dívají učitelům pod ruce“ a komentují dříve nedotknutelné. Ze strany společnosti přichází kritika tlaku na výkon žáků. Zároveň žáci, tím pádem i učitelé, podléhají opakovanému srovnávání výkonů napříč školami. Zpochybňovány jsou i základní jistoty v podobě dříve samozřejmých, systémově ukotvených metod jako např. známkování (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 80-91).

Z uvedených změn je patrné, že učitelské povolání se v mnohém „otřásá v základech“. Na učitele s původně jasně vymezenou jedinou či výlučnou autoritou vzdělávání žáků je vyvíjen tlak, aby se transformovali spíše do role průvodců pro žáky. Od transmisivního modelu vzdělání se začalo přecházet ke konstruování poznání, což zakládá nároky na změny metod práce i znalostí učitelů (Juklová, 2013). Dokonce mezi hlavními prioritami Národního programu rozvoje vzdělávání (Walterová 2004, in Juklová, 2013, s. 8) byla přímo uvedena „proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“ a také „podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí“. Dopady na učitele tedy rozhodně nejsou zanedbatelné.

1.2 Dopady na učitele

Podle průzkumu „Názor učitelů na povolání, výuku a vztahy“ 83 % učitelů souhlasilo s tím, že je třeba individualizovat přístup k žákům a zohledňovat odlišnosti. Zároveň 54 % dotazovaných uvedlo, že za současných podmínek není individuální přístup realizovatelný (Hrubá, 2010). Velká část respondentů tedy není proti změně přístupu, ale nesouhlasí s její nedomyšleností, resp. s tím, že pro takovou změnu přístupu nejsou vytvořeny podmínky. Minimálně subjektivně, z pohledu učitelů, to zakládá zásadní rozpornost tohoto nároku na učitele. O jaké podmínky tedy jde?

Na vznikající heterogenní třídy by podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020) učitelé měli být zvláště připravováni a následně v práci s nimi podporováni. To se však v praxi neděje. Důsledkem je řada obav a narůstající napětí. Proměny školství dopadají i na základní jistoty. Ke změnám dochází např. i ve vztahu mezi učitelem a žáky. Jeden zásadní faktor však zůstává stejný i přes veškeré změny, a sice počet dětí ve třídě. Všechny zmíněné nároky jsou kladeny na učitele, kteří mají ve třídách vysoký počet dětí, tedy kolem třiceti. Zároveň spolu s individualizací přichází také čím dál náročnější a obsáhlejší administrativa, která zabírá nezanedbatelné množství času.

Po učitelích je dále požadována mezipředmětová výuka při současném dodržování nároků jednotlivých předmětů. Takové propojování vyžaduje větší míru spolupráce mezi pedagogy. Ona spolupráce se pro učitele stává důležitým tématem. Stále častěji také přichází do kontaktu s lidmi v dalších dříve neobvyklých rolích, jako je školní psycholog, speciální pedagog nebo asistent pedagoga. S posledním zmíněným musí spolupracovat nejčastěji a nejintenzivněji. Učitelství tak už není pouze o frontální výuce a přímém kontaktu se žáky, ale o spolupráci, domluvě a práci v týmu (Štech, 2021). Tato role je pro učitele stále relativně nová. Štech (2021) upozorňuje na to, že učitelé nejen že dříve nepotřebovali další specialisty, ale na spolupráci s nimi nebyli ani připravováni. Jak autor dále uvádí, tradičním rysem české školy byl model jednoho učitele v jedné třídě. Kooperace více lidí ve třídě tak může být považována za práci navíc. Otázkou je, zda se způsob přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách v tomto ohledu již přizpůsobil, nebo jsou i dnes budoucí učitelé připravováni na „klasickou“ praxi.

V důsledku některých výše popsaných změn je na učitele zvenčí někdy kriticky nahlíženo jako na nesamostatné dělníky, kteří mají vykonávat určené postupy, přičemž neustále podléhají vnější kontrole (Smetáčková, Štech a kol., 2020). I zahraniční autoři Prince, Director a Foresight (2014) poukazují na omezování kreativity učitelů. Učitelé ve Spojených státech amerických, kde byl výzkum proveden, pocítují narůstající omezení svých pravomocí a často se začínají cítit jako vedoucí pracovní linky, nikoliv učitelé.

Vliv na učitele nepochybně má i uznání ze strany společnosti. Učitelství v průzkumech veřejného mínění sice bývá vnímáno prestižně, ale sami učitelé společenské uznání či prestiž příliš nevnímají. Není se čemu divit, když svou práci musí neustále před někým obhajovat nebo být na takovou obhajobu alespoň připraveni. Negativní dopady na učitele může mít také měnící se vztah společnosti k institucím a z něho plynoucí stále častější domácí vzdělávání (unschooling) a hledání dalších alternativ k běžné škole (Prince a kol., 2014). Pro učitele už tak není samozřejmé, že jim rodiče s bezpodmínečnou důvěrou svěří své děti.

Podle Juklové (2013) mají učitelé v praxi někdy negativní postoje vůči inovacím. Zvláště ti starší mohou pocítovat ztráty jistot, jež ovšem často nevnímají jako kompenzované zisky. Mladí učitelé mohou změny vnímat jako rozpor mezi hodnotami, které ve školství viděli během svých školních let, a těmi aktuálně prosazovanými.

Ve školství v poslední době dochází ke změnám velmi často. I sám tento fakt může na učitele vytvářet tlak. Cokoliv je legislativně zavedeno a učiteli pracně převedeno do praxe, je neustále ohroženo změnami. Například v roce 2020 byla velmi diskutována změna systému přidělování asistentů pedagoga, který byl zaveden v r. 2016. Na základě odporu odborné veřejnosti od ní bylo nakonec ustoupeno, ale pozorný učitel, sledující celospolečenské dění, už stihl připravovanou změnu zaregistrovat a obávat se jí. Učitelé nemají dostatek prostoru si na změny zvyknout. Je zkoušena jejich pozornost a připravenost reagovat na stále se měnící legislativu. Učitel ale není stroj. Všechny změny musí zpracovávat také vnitřně a na úrovni své profesní identity.

1.3 Identita učitele

Identita je v psychologii nahlížena z několika úhlů. Podle Výrosta a Slaměníka (2008) tvoří identitu vlastnosti, při jejichž změně přestáváme být sami sebou. Zjednodušeně ji popisují

jako odpověď na otázky „Kdo jsem?“ a „Čím jsem?“. Nakonečný ji vymezuje jako „sociálně-psychologický aspekt osobnosti, vystupující v psychologii ve dvou významových rovinách“ (in Juklová, 2013, s. 67). První z nich je totožnost a kontinuita v čase, díky níž si uvědomujeme, že jsme to stále my i přes změny, které se nám dějí. Druhá složka se týká autenticity jednání. To se odráží v naší sebereflexi, když se ptáme otázkami jako „Jak jsem to mohl/a udělat?“. Macek ve svém vymezení klade důraz na důležitost a relevantnost identity pro jejího nositele (in Juklová, 2013).

Identita je dvojího druhu, a sice osobní a sociální. První ze zmíněných sestává ze sociálně významných charakteristik osoby, na kterých je vystavěna její sebeúcta a respekt. Sociální identita je charakteristika vyjadřující příslušnost jedince k určité skupině lidí a jevů, jež se skupinou souvisí (Juklová, 2013).

Literatura někdy uvádí různá synonyma k pojmu identity. Takový výklad se však jeví být nepřesným. Podle Juklové (2013) by zvláště u pojmů jako osobnost, role, sebepojetí, já neboli self nemělo docházet k záměnám s identitou. Pro naše účely se jako zvláště důležité jeví rozlišit identitu a roli. Role jsou typické vzorce chování očekávající se od jedince v konkrétní sociální pozici. Sociální pozicí je míněno umístění v sociální stratifikaci, které si spojujeme s nějakým vnějším znakem. Role tvoří základní složku identity. Její interiorizace tak může znamenat dosažení určité identity (Juklová, 2013).

K sociální pozici učitele patří automaticky role spojená s nějakým očekávaným chováním, které jakožto učitel musí daný jedinec naplňovat. Zvnitřněním učitelské role vzniká identita učitele.

Lukešová vymezuje přímo profesní identitu učitele jako „vědomí sebe sama v učitelské profesi. To je založeno na základních životních stanoviscích, plánech, klíčových vztazích, hodnotách a názorech na pojetí sebe sama v profesi učitelství, jde o učitelovo profesní Já.“ Profesní identitu je dle autorky nutné neustále upevňovat. Za nutné považuje sebeuvědomování v roli učitele, vysokou míru angažovanosti, přiměřenou potřebu sebekontroly a autonomie a iniciativu v přebírání odpovědnosti (Lukešová, 2015, s. 35).

Významnou součástí profesní identity učitele jsou jeho přesvědčení. Tento pojem bývá nesprávně zaměňován s postoji. Přesvědčení postoje zahrnuje. Jsou to „osobní zkušenosti

spojené s prožitky, které ústí ve vytvoření emočně podložené „víry“. Tato osobní víra vyjadřuje, čemu věřím, za čím si stojím, o co budu v učitelské činnosti usilovat, s čím nesouhlasím, čemu se chci vyhnout apod.“ (Straková a kol., 2014, s. 36). Jedná se tedy o soubor postojů, prožitků, zvnitřněných profesních znalostí a zkušeností. Zmínění autoři k tomu dodávají: „Pojetí profese a sebepojetí učitele – způsob, jak přemýšlí o sobě a své práci, jejím smyslu i efektech, v čem vidí těžiště profese, jak vnímá nároky a požadavky na učitele, čemu věří, jak svou učitelskou činnost prožívá, jaké má hodnoty a postoje – mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá a jak se rozhoduje“ (cit. d., s. 35).

Přesvědčení je tedy stěžejní pro identitu učitele a ta má následně vliv na jeho jednání. Vzhledem k některým výše uvedeným nárokům, především tedy vzhledem k inkluzivním snahám a v jejich důsledku měnícímu se složení tříd, je nutné přesvědčení změnit (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Jedná se o problematiku, kde se svým způsobem točíme v kruhu mezi přesvědčením, identitou a narůstající heterogenitou tříd. Navíc učitelé často vnímají prohlubování inkluze a požadavky na zvládnání heterogenních tříd jako „vnucené shora“ (cit. d, s. 84). To však na učitelkou identitu klade ještě větší nároky. Jak uvádí Straková a kol. (2014), pro přijímání vizí a požadavků z vnějšku je nutná ochota a schopnost učitelů svou profesní identitu rekonstruovat.

Opakovaně jsme zmínili vliv vzniku heterogenních tříd na učitele. V následujícím textu si přiblížíme, co vše se skrývá za „heterogenní třídou“ z pohledu učitele, proč, jak vzniká a jaké nároky na učitele klade.

2 Společné vzdělávání

2.1 Integrace a inkluze

Zabýváme-li se tématem asistenta pedagoga, nevyhnutelně se setkáme s pojmy integrace a inkluze. V praxi jsou termíny často zaměňovány, užívány synonymně, či bez pochopení jejich významu.

Integraci můžeme podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2013) vymežit jako začlenění. Děti a žáci mohou být pod podmínkou zajištění odborné speciálně-pedagogické péče začleněni do hlavního vzdělávacího proudu v souladu s příslušnými metodickými pokyny. Cílem integrovaného vzdělávání je poskytnutí společné zkušenosti se zdravými vrstevníky i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením. Jedná se tedy primárně o to, aby se dítě se SVP mohlo zapojit mezi ostatní děti v běžné škole při zohlednění jeho specifických potřeb. Integrace je prováděna buď formou individuálního zařazení žáků do běžných tříd, nebo zřízením speciální třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Oproti tomu inkluzivní vzdělávání vymezuje tentýž autor jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce“ (Průcha, 2013, s. 105). Emotivní, avšak srozumitelný nástin inkluze poskytují autoři Ukazatele inkluze: „Inkluze je změna. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu“ (Booth & Ainscow, 2007, s. 6).

Z uvedeného vymezení je patrné, že se nejedná o dva shodné pojmy. Lechta (2010) uvádí, že v případě inkluze se žáci nedělí na ty, kteří mají SVP a ty, kteří je nemají, ale jedná se o heterogenní skupinu žáků s různými individuálními potřebami. Nejjednodušší formou autor rozlišuje pojmy tak, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte, zatímco v případě inkluze se má přizpůsobit škola dětem. Inkluze by se tedy dala považovat za jakýsi vyšší stupeň, kdy je žák bez ohledu na svůj handicap zahrnut do kolektivu třídy a po systému školy je vyžadováno, aby byl dostatečně otevřený potřebám všech žáků bez rozdílu. To znamená

v případě potřeby úpravu systémových záležitostí jako hodnocení či metod výuky pro všechny žáky bez rozdílu.

Uvedený posun v důrazu mění i pohled na AP. Ten není v pojetí inkluzivní školy chápán jako „osobní asistent pro vzdělávací účely“, ale jako asistent učitele, který mu usnadňuje práci s celou třídou, v níž se nachází žák (žáci) s potřebou nějaké podpory.

2.2 Žák se SVP a podpůrná opatření

Školský zákon prošel za dobu od svého vzniku řadou novelizací. Jeho původní znění vymezovalo děti, žáky či studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „žák se SVP“) prostřednictvím tří kategorií. Jednalo se o žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním (zákon č. 561/2004 v původním znění, §16). S těmito kategoriemi se dodnes často setkáváme v odborné literatuře. Takto byl zákon formulován až do roku 2015, kdy se od definice zdravotního postižení upustilo a v následných novelizacích byla provedena řada legislativních úprav.

Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, platné k 1. 1. 2021 se tématem asistenta pedagoga zabývá v §16 odst. 1. Zde zákon specifikuje žáka se SVP následovně: „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“ (zákon č. 561/2004 ve znění 94/2021, §16). Podpůrnými opatřeními se zde myslí: „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (zákon č. 561/2004 ve znění 94/2021, §16).

Na kontrastu uvedených znění školského zákona si můžeme povšimnout, že aktuální podoba není zcela konkrétní. To má jistě své klady i zápory. Vzhledem k tomu, že aktuální znění zákona dále nespecifikuje „jiné životní podmínky dítěte“, dala by se například očekávat větší svoboda školských poradenských zařízení v tom, komu podpůrná opatření doporučí.

Podpůrná opatření jsou vymezena v aktuálním znění vyhlášky č. 27/2016. Zde se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Opatření prvního stupně

uplatňuje sama škola. Ve vyšších stupních je nutné doporučení školského poradenského zařízení a informovaný souhlas rodiče či zletilého žáka. Opatření různých stupňů a druhů je možné kombinovat. Pro účely této práce je důležité podpůrné opatření „využití asistenta pedagoga“, jež spadá do třetího až pátého stupně podpory (vyhláška č. 27/2016).

Stupně podpory jsou rozděleny podle míry handicapu (případně nadání) žáka a z toho plynoucí potřeby rozsahu podpory. Třetí stupeň náleží žákům s takovými SVP, které vyžadují znatelné úpravy metod práce, organizace a průběhu vzdělávání spolu s úpravou školního vzdělávacího programu či hodnocení. Tento stupeň podpory nejčastěji dostávají žáci se závažnými specifickými poruchami učení, žáci z odlišného kulturního prostředí, s poruchami chování, s lehkým mentálním postižením atd. Jedná se o handicap, jež mají významný dopad na vzdělávání žáka. Následný čtvrtý stupeň je přidělován žákům, kteří při vzdělávání vyžadují významné úpravy metod, organizace či obsahu vzdělávání. Žáci s přiznaným pátým stupněm podpory vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení (vyhláška č. 27/2016). AP může být přidělen také jako sdílený pro více žáků jedné třídy současně.

Zákon nám na jednu stranu říká, že AP je ve třídě pro učitele a pro práci se třídou. Na stranu druhou je však přidělován na základě posouzení stavu konkrétních žáků a rozsah podpory je určen podle jeho potřeb. Správně se zorientovat a využít plný potenciál AP v tomto systému nemusí být pro pedagogy snadné. Mohou se objevovat nejistoty v tom, komu má být AP vlastně k dispozici. Podobné nejistoty může vnímat i asistent, který je formálně „napsán na konkrétního žáka“. To, jak je systém podpůrných opatření běžně interpretován, si svým způsobem odporuje základní myšlenkou inkluze. Ta, jak už jsme si uvedli, říká, že škola má upravit výuku pro všechny žáky, nikoliv pouze pro žáky se SVP.

2.3 Asistent pedagoga pohledem legislativy

2.3.1 Vznik pozice AP

Abychom co nejlépe pochopili pozici asistenta pedagoga v jeho komplexnosti, vymezíme si na začátek, jak se koncept asistentů ve školách vyvíjel. Teplá a Felcmanová (2016) uvádí, že ve vzdělávacím systému došlo v posledních několika desetiletích k transformaci, která měla za cíl poskytnout všem členům společnosti stejné šance na dosažení vzdělání a rozvoj jejich individuálních předpokladů. Důvody k těmto krokům byly společenského rázu. Ve společnosti rostla potřeba respektovat a chránit hodnotu a důstojnost všech živých bytostí. V důsledku těchto tendencí postupně docházelo k zavádění nových vzdělávacích možností pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami po vzoru vyspělých zemí.

Počátek asistentůvých pozic ve školních třídách sahá do devadesátých let minulého století. Jako asistenti působili nejprve vojáci civilní služby pro žáky se zdravotním postižením a romští asistenti pro romské děti. Rokem 2000 se romští asistenti změnil na pozici „vychovatel-asistent učitele“ a začali být dostupní pro všechny sociálně znevýhodněné žáky (Němec a kol., 2014). Následně asistentůvské pozice ve školách obsazovali také osobní asistenti a studenti středních a vysokých škol (Teplá & Felcmanová, 2016).

Stěžejní pro vývoj asistentůvské pozice bylo několik legislativních změn. První z nich se uskutečnila roku 1997, kdy byla uzákoněna možnost současného působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, kde jeden je asistent (Teplá & Felcmanová, 2016).

Myšlenka společného vzdělávání je mezinárodního charakteru. S tím souvisí další významný mezník, kterým byl rok 2004. Tímto rokem získala Česká republika zastoupení v Evropské agentuře pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání. Země se tak postupně zavazovala k zajištění podmínek integrovaného a později inkluzivního vzdělávání. V reakci na tento krok došlo v následující legislativní úpravě k oficiálnímu vzniku pozice asistenta pedagoga jakožto zajišťovatele podpůrných personálních služeb (Teplá & Felcmanová, 2016). Pojmem „asistent pedagoga“ (dále jen AP) začali být označováni souhrnně všichni asistenti učitelů (Němec a kol. 2014) a pozice tak získala název, který používáme doposud. Přelomem let 2004/2005 také ve třídách díky legislativním změnám mohli působit až tři pedagogičtí pracovníci (Teplá & Felcmanová, 2016).

Za nejvýznamnější dokument, kterým se Česká republika právně zavázala k zajištění inkluzivního vzdělávání všem žákům se zdravotním postižením, můžeme podle Hájkové a kol. (2018) považovat Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009. Poslední velkou změnu, jež měla v praxi přímý dopad na školy i rodiny, přinesla novela školského zákona s navazující vyhláškou č. 82/2015 a zejména vyhláškou č. 27/2016, kde byla jednoznačně vymezena podpůrná opatření včetně asistenta pedagoga spolu s jejich financováním ze strany státu (Hečková, 2020). Tím se PO začala pro školy stávat dostupnými.

2.3.2 Kvalifikace AP

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost. Tentýž zákon vymezuje potřebnou kvalifikaci. AP se podle něj dělí do následujících kategorií:

1. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost.
2. Asistent pedagoga vykonávající přímou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích.

Možností, jak získat kvalifikaci k práci asistenta pedagoga, je celá řada. Zákon je popisuje místy možná až příliš opakujícím se podrobným způsobem. Zmíněná podrobnost však příliš nepřidává na srozumitelnosti. Klíčové je, aby absolvované vzdělání bylo v oblasti pedagogických věd, nebo aby bylo doplněno dalším vzděláváním. Uvedeme si zde minimální potřebné vzdělání pro každou z kategorií. Samozřejmě platí, že jakékoliv vyšší vzdělání podle stejného principu jedince pro práci AP rovněž kvalifikuje.

Pro získání kvalifikace AP z první kategorie je nutné alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou. Pokud takové absolvované vzdělání není v oblasti pedagogických věd, musí být dále doplněno studiem pedagogiky nebo absolvováním studia pro asistenty pedagoga v rozsahu 120 hodin (dále také „kurz pro AP“), (srv. zákon č. 563/2004, vyhláška č. 317/2005).

Asistenti pedagoga z druhé kategorie si vystačí s o poznání nižším dosaženým vzděláním. Minimálním požadavkem je dokončené základní vzdělání a kurz pro asistenty pedagoga, jak

je definováno v předchozím odstavci. Dostatečně kvalifikovaný je i jedinec z kategorie první (zákon č. 563/2004).

V souvislosti s kvalifikací AP Hájková a kol. (2018) zdůrazňuje marné snahy odborné literatury, poukazující na nutnost zkvalitnění vzdělávání asistentů pedagoga. Kvalifikační příprava AP zůstává po řadu let neměnná i přes to, že náplň práce AP se za dobu jejich působení značně proměnila od rutinní administrativy k přímé práci se žáky.

2.3.3 Náplň práce AP

Náplň práce AP je v legislativě formulována o poznání stručněji v podobě oblastí, v jakých může asistent vykonávat svou činnost. Jak už jsme uvedli, AP je podpůrným opatřením pro žáky se SVP. Jako takový dle zákona „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (vyhláška č. 27/2016, §5). AP je tedy primárně podporou pedagoga a na základě jeho pokynů podporuje žáky. Asistent se vždy řídí pokyny jiného pedagogického pracovníka (dále jen „pedagog“). Pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání a podle pokynů pracuje se skupinou, s oddělením nebo se žáky třídy. Asistent pedagoga tedy nepracuje výhradně u žáka se SVP. Jeho působení je závislé na pokynech učitele. U žáků se SVP pak má dle zákona asistent především podporovat samostatnost a aktivní zapojení do všech školních činností (vyhláška č. 27/2016).

Kompetence AP se liší podle kategorie, do níž se asistent řadí. Asistenti z první kategorie, tedy ti s minimálně maturitním stupněm vzdělání a odpovídající pedagogickou kvalifikací, vykonávají především přímou pedagogickou činnost. Ta spočívá v individuální podpoře žáků a v činnostech s ní souvisejících. Žáci mají být podporováni v dosahování vzdělávacích cílů při přípravě na výuku a při výuce samotné. Dále se jedná o činnosti spojené s nábídkou sociálních kompetencí a výchovné práce, jejichž cílem je, aby si žák osvojil základní návyky práce či hygieny (vyhláška č. 27/2016).

Oproti tomu AP z druhé kategorie, pro kterého je dostačující nižší vzdělání, vykonává pouze pomocné práce zaměřené na podporu pedagoga, a to převážně při práci se skupinou žáků se SVP. Jedná se o činnosti v oblasti výchovy, organizace činností, adaptace žáků se SVP, komunikace se žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, dále v oblasti sebeobsluhy či pohybu a při osvojování sociálních kompetencí žáky (vyhláška č. 27/2016).

Konkrétní náplň práce je v gesci ředitelů jednotlivých škol, kteří pozici AP zřizují (Kendíková, 2017). Ředitelé však zpravidla nebývají speciálními pedagogy a stanovit adekvátní náplň práce pro ně může být komplikované. Legislativa se pro tyto účely jeví jako nedostatečná. Při stanovování kompetencí by ředitelům mělo pomoci doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Inspirovat se mohou také literaturou, či některým z dostupných manuálů, jako je např. *Standard práce asistenta pedagoga*, jenž vznikl v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání při Univerzitě Palackého v Olomouci spolu s příručkami k práci se žáky s jednotlivými handicap. Škola by měla náplň práce stanovit asistentovi na míru podle potřeb konkrétní třídy. Zde je na místě zdůraznit, že se má jednat o potřeby třídy a učitele v ní, nikoliv pouze žáka se SVP. Kendlíková (2017) upozorňuje, že k tomu často nedochází. Škola si práci mnohdy zjednoduší tak, že vytvoří obecnou náplň práce, jež však nevychází z individuálních potřeb žáků ani třídy.

Absence standardů činností AP je jedním z témat, na něž upozorňuje i Česká školní inspekce. Ve svém šetření z let 2019/2020 dále poukazuje na nedostatečné ujasnění kompetencí a nízkou podporu ze strany školního poradenského pracoviště. Za pozornost stojí také zjištění, jakou měrou se liší pohled učitelů a asistentů na spektrum činností asistentem v hodině vykonávaných. Například AP uváděli, že podporují udržení pozornosti žáka v hodině téměř o 25 % častěji, než tuto činnost zmiňovali učitelé (ČŠI, 2020).

2.4 Asistent pedagoga pohledem výzkumných šetření

Ze šetření ČŠI (2020) dále vyplývá, že asistent pedagoga se už po čtyři roky řadí mezi nejvyužívanější podpůrná opatření. Na základě provedených hospitací ČŠI vyhodnotila asistenci u žáků se SVP jako přínosnou v 96,6 % případů. Pro ostatní žáky byl AP přínosem v 85 % případů, přičemž vyšší podíl přínosu pro obě kategorie se ukázal na prvním stupni. Inspekce dále zjistila, že téměř 44 % ředitelů se nezabývá problematikou spolupráce učitele s AP, dokud nejsou nuceni řešit konkrétní problémy (ČŠI, 2020). Je tedy patrné, že podpora spolupráce učitelů s AP ze strany vedení je nedostatečná, což situaci učitelů ani asistentů neusnadňuje.

Výzkumy zabývající se výhradně postoji učitelů k AP u nás v podstatě nenacházíme. Okrajově se tímto tématem zabývají některá výzkumná šetření primárně zaměřená na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, na novelizaci školského zákona s platností od roku 2016

nebo na to, jak asistenti pedagoga pohlíží sami na sebe. Výsledky některých z nich si shrneme v následujícím textu.

2.4.1 Postoje pedagogických pracovníků

Jak je AP coby podpůrné opatření hodnocen učiteli? V roce 2015 proběhl v rámci „Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR“ výzkum týkající se postojů a potřeb pedagogické veřejnosti vzhledem k ustanovení nových podpůrných opatření. Do výzkumu byli zařazeni zástupci z řad učitelů, asistentů pedagoga, ředitelů, školních psychologů a speciálních pedagogů. Z celkového počtu 4123 respondentů bylo učitelů 66,4 %. Asistentovi pedagoga přikládalo význam téměř 90 % dotazovaných, nejvyšší míru významnosti mu přikládalo 70 %. Ze všech předložených položek byl AP hodnocen jako druhý nejdůležitější. Před ním se umístila spolupráce s rodiči žáka a na třetím místě byl snížený počet žáků ve třídě (UPOL, 2015). Ve výzkumu z roku 2017 byl AP hodnocen jako prospěšný, avšak v celkovém hodnocení se umístil o něco hůře než v předešlém výzkumu. Na škále od jedné do sedmi přiřadilo hodnotu šest a sedm asistentovi 69,9 %, tedy 1726 dotazovaných pedagogických pracovníků mateřských, základních a středních škol. Celkově se pak AP zařadil na šesté místo v prospěšnosti PO. Jako prospěšnější pedagogičtí pracovníci hodnotili spolupráci s rodiči žáka, podporu od vedení školy, pozitivní klima školy, snížený počet žáků ve třídě a podporu celého pedagogického sboru. Podle autorů tyto výsledky ukazují, že spolupráce vedení školy a rovněž spolupráce s rodiči žáka jsou nezbytné, aby mohly být vytvořeny podmínky, kde lze žáka se SVP efektivně vzdělávat. Zajímavostí tohoto výzkumu je jeden ze závěrů autorů, a to že pokud je ve třídě snížený počet žáků, není takový tlak na zavedení AP ve třídě (Michalík a kol., 2018). Z toho vyplývá, že AP je klíčovým prvkem pro zvládnutí výuky v inkluzivní škole a zároveň, že učitelé mají potenciál výuku v inkluzivní škole zvládnout.

Němec a kol. (2014) se mimo jiné dotazovali na spokojenost pedagogů s jejich AP. 32 učitelů uvedlo, že jsou zcela spokojeni, 3 byli spokojeni, přestože začátky pro ně byly těžké a 3 respondenti byli spokojeni s výhradami.

Autoři Systémové podpory inkluzivního vzdělávání se zaměřili také na nejčastější obavy vyučujících ze zavedení funkce asistentů pedagoga. Patří mezi ně obava z nedostatku AP, nedostatečné ohodnocení AP, zneužívání služeb asistentů dětmi ve svůj prospěch,

neprofesionalita AP plynoucí z nedostatečného vzdělání a přítomnost druhého dospělého v hodině (UPOL, 2015). Zmíněná neprofesionalita AP plynoucí z nedostatečného vzdělání je opakovaně diskutovaným tématem. Z šetření „Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté“ Dany Moree (2018) vzešlo právě vzdělání jako jeden ze dvou námětů na zlepšení práce asistentů pedagoga. Druhým byla kvalita asistentů, jež se vzděláním úzce souvisí. Nedostatky v kvalifikaci AP nejsou tématem pouze u nás. Znovu se k nim vrátíme v části zabývající se zahraničním pohledem na asistenty pedagoga.

Hájková a kol. (2018) se v části výzkumného šetření zaměřili přímo na postoje učitelů k AP, ovšem pohledem asistentů samotných. V rámci svého výzkumu se 59 asistentů pedagoga z celkem pěti krajů dotazovalo na to, jaké postoje k nim učitelé zauímají. Výsledky ukázaly, že AP mají zkušenosti s celou škálou postojů od plného přijetí až po latentní či zjevné odmítání. Na základě výpovědí autorka vymezila kategorie postojů učitelů k AP: odmítavý, nadřizený, konkurenční, respektující a partnerský.

Negativní postoje mohou být odrazem nedostatečných podmínek ve škole. Podle AP hraje při zaujímání postojů roli několik charakteristik. Patří mezi ně: osobní nastavení učitelů, pocity ohrožení jejich autonomie, délka společného působení, klima školy nebo dosavadní zkušenosti s prací s AP. Publikace se odkazuje na zahraniční autory, kteří udávají jako jednoznačné doklady fungující spolupráce mezi AP a učitelem především vyjasněné role a společnou přípravu na výuku (Sharmy a Salenda in Hájková, 2018).

Poslední výzkum, který v této části zmíníme, je šetření v rámci projektu RAMPS-VIP III, jehož součástí bylo mapování práce AP prostřednictvím pozorování a rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Výsledky ukázaly, že pro co nejvyšší efektivitu AP je klíčový dobrý pracovní vztah mezi ním a učitelem. Autorky uvádí, že aby byl vztah učitele a AP rovnocenný, učitel nesmí setrvávat v ryze dominantní pozici a měl by asistentovi povolit i vlastní iniciativu (Mrázková, Kucharská a kol., 2014).

2.4.2 Preferované osobnostní rysy AP

Němec a kol. (2014) se v letech 2012 až 2013 zabývali preferovanými vlastnostmi AP pohledem učitelů, asistentů a žáků se SVP. Mezi respondenty bylo 105 pedagogických pracovníků, tedy učitelů, ředitelů a asistentů pedagoga a 44 žáků se SVP. Učitelé považovali za důležité vzdělání a znalosti, dále dobrý vztah k žákům, empatii a trpělivost. Asistenti

pedagoga uváděli na prvním místě rovněž vzdělání a znalosti, na druhém pak empatii a porozumění a jako třetí trpělivost a vztah k žákům.

Osobnostní dispozice ideálního AP z pohledu asistentů zjišťovala také Hájková a kol. (2018). Nejčastěji asistenti zmiňovali např.: trpělivost, empatii, komunikativnost, vztah k žákům a další. Ze znalostí a dovedností uváděli: základní všeobecný přehled, znalost vyučovacích obsahů ročníku, znalosti z psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky, identifikace potřeb žáka a porozumění jim atd. Jako zajímavý se jeví požadavek na přesvědčení o správnosti a smysluplnosti inkluze.

2.4.3 AP v zahraničí

Vzhledem k tomu, že asistenti pedagoga mají napříč zeměmi různé systémy vzdělání a mnohdy i odlišné kompetence, záměrně oddělujeme tuzemské a zahraničních výzkumy. Přes rozdílnost v pojmenování funkce AP v zahraničí se pro srozumitelnost přidržíme českého označení „asistent pedagoga“ tam, kde je to možné.

Na čtyřech australských školách proběhlo kvalitativní výzkumné šetření zabývající se vzděláním asistentů pedagoga. Část Austrálie, v níž výzkum probíhal, neměla (alespoň v době výzkumu) přesně stanovené požadavky na kvalifikaci. Ačkoliv nějaký vzdělávací systém pro AP v zemi existuje, zdaleka ne všichni jím prošli. Respondenti z řad učitelů neznali požadavky na kvalifikaci, ani vzdělání, které jejich konkrétní asistenti mají. V důsledku toho mnohdy očekávali, že budou plnit úkoly, jež nejsou v jejich kompetencích (Butt, 2018).

Výpovědi učitelů, asistentů i ředitelů ukázaly, co zmíněné skupiny považují na asistentech za důležité. Respondenti všech skupin shodně zmiňovali jako důležité interpersonální dovednosti a schopnost jednat s lidmi a navazovat vztahy. V dalších charakteristikách se respondenti rozcházeli. Učitelé zmiňovali komunikační dovednosti a schopnost řídit se pokyny. Z odborných znalostí zmiňovali učitelé „řízení chování“, znalosti týkající se strategií čtení, psaní a počítání, aby rozuměli potřebám žáků a znali strategie, jak jim poskytovat pomoc (Butt, 2018).

Všechny skupiny respondentů hodnotily jako významnější osobnostní vlastnosti než kvalifikaci (Butt, 2018). Autoři si však pokládají otázku, zda jsou osobnostní vlastnosti dostatečně kvalifikující pro zlepšení výuky žáků se SVP.

Také Giangreco (2010) vyjádřil obavu, zda mohou často nedostatečně vzdělaní AP efektivně pomoci dětem, které při výuce potřebují největší péči. Čím větší je znevýhodnění žáka, tím spíše se mu bude namísto plně kvalifikovaného učitele věnovat často značně méně kvalifikovaný, nebo dokonce nekvalifikovaný asistent pedagoga. Přitom právě takový žák by podporu učitele potřeboval nejvíce. Asistenti podle výsledků výzkumů pracují mnohdy jinak než učitelé. Častěji se zaměřují na dokončení úkolu žákem, a to i na úkor porozumění a vlastního osvojení látky. Také v duchu požadavku inkluzivní školy autor upozorňuje, že žáci se SVP by neměli být odsouváni na AP. Naopak je nutné zajistit rovné podmínky využívání kvalifikovaných pedagogů všemi dětmi. Vina za nefunkčnost hlavní myšlenky inkluze podle Giangreco (2010) není na straně AP a jeho cílem tak není asistentskou práci jakkoliv znehodnotit. Poukazuje na špatné nastavení systému, který dostatečně nevyjasňuje role AP a následně dochází k jejich nevhodnému využívání.

Problematiku nedostatečného ukotvení AP zmiňují i další autoři. Devecchi a kol. se ve svém výzkumu z roku 2012 zaměřili na role asistentů pedagoga v inkluzivním vzdělávání v Anglii a Itálii. Výzkumná zpráva popisuje mimo jiné systém AP v Anglii, kde funguje asistent pedagoga a „vyšší AP“. Asistenti z jednotlivých úrovní mají odlišné vzdělání i kompetence, v čemž model připomíná ten, který máme u nás.

Oproti tomu v Itálii pracují na pozicích „podpůrných učitelů“ přímo učitelé, kteří absolvují další postgraduální vzdělávání ve formě kurzů. Podpůrní učitelé nejsou „přiděleni“ k jednotlivým žákům, ale ke třídám, které žáci se SVP navštěvují. Mají pomáhat učitelům při vypracování takových úprav, aby podpořili všechny děti a jejich pozdější přechod do praxe. Podpůrný učitel je za žáky stejně zodpovědný a má shodné pravomoci jako běžný učitel. Přítomnost takto kvalifikovaného pomocného učitele může vytvářet mylný pocit, že běžný učitel se nemusí dětmi se SVP zabývat (Devecchi a kol., 2012).

I přes veškerou snahu o začlenění žáků v době výzkumu v zemi stále existovalo vyloučení a marginalizace dospělých i dětí ve třídě. To podle autorů může pramenit z nedostatečně

vyjasněných rolí, odpovědnosti a očekáváními mezi učiteli a asistenty (Devecchi a kol., 2012).

2.4.4 Shrnutí

Z tuzemských výzkumů se ukázalo, že přibližně 90 % a 70 % dotazovaných pedagogických pracovníků považovalo podporu AP za významné podpůrné opatření. To z asistenta činí jen stěží nahraditelnou součást společného vzdělávání. Sami učitelé jsou v posledních letech stavěni do nové role ať už v práci se žáky se SVP, nebo ve spolupráci s dalšími odborníky. Ve své nelehké situaci tak zcela logicky mají na AP určité nároky. V zahraničním výzkumu se jako nejdůležitější z pohledu učitelů ukázala osobnost AP. Tamní učitelé ji hodnotili jako důležitější než formální vzdělání, což je autorem výzkumu zároveň kritizováno. Ve výzkumech z našeho prostředí není toto upřednostňování tolik patrné. Pedagogičtí pracovníci považovali za důležité osobnostní charakteristiky i vzdělání.

Zároveň zavedení pozice AP vyvolává jisté obavy. Respondenti z našeho prostředí se obávali nedostatku asistentů, jejich neprofesionality a nedostatečného vzdělání. Na poslední dvě zmíněné upozorňuje také odborná literatura a opět se jedná o nedostatky opakující se napříč zeměmi. V zahraničí se jako hlavní nedostatek ukazuje neznalost učitelů, co do kvalifikace a kompetencí AP, nedůsledně stanovené nároky na kvalifikaci, nevyjasněné role ve výuce a nereálná očekávání. Důsledkem pak bývá „přehození“ péče o žáka se SVP na asistenta pedagoga, což popírá základní myšlenku inkluze.

Bez ohledu na výsledky výzkumů je dnes asistent pedagoga čím dál častěji součástí běžných tříd a vzhledem k inkluzivním tendencím se stává pevnou součástí proměňující se školy. Uvedené nejistoty a stále se proměňující požadavky systému však jeho fungování ve školách neusnadňují. Fungující spolupráce je často závislá na akceptaci AP učitelským sborem. Projevem této akceptace jsou postoje, které učitelé k AP zastávají.

3 Postoje

Postoje jsou tradičním tématem sociální psychologie. První, kdo toto téma do sociální psychologie přinesl, byl Thomas F. Znaniecki. Jeho výzkum sehrál důležitou roli při formování této psychologické disciplíny. Za dobu zkoumání postojů vznikla řada definic. Fishbein a Ajzen definovali postoje jako „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“, přičemž důraz kladli na naučenost, konzistenci a příznivé či nepříznivé reakce (in Výrost & Slaměník, 2008).

Napříč definicemi se opakují tři stěžejní charakteristiky postojů. Jedná se o konzistenci, stálost a hodnotící povahu, na níž je kladen největší důraz. Právě díky ní nám postoje slouží i jako determinanty zpracování informací. Filtrujeme skrze ně poznatky, které přijímáme, i ty, které si zapamatujeme. To znamená, že již při vyhledávání informací v okolí dáváme přednost těm, které jsou v souladu s našimi postoji. Snažíme se při tom o utváření souladu mezi poznatky, aby bylo zachováno stabilní sebepojetí, které je pro nás velmi důležité (Nakonečný, 2009).

Fishbein a Ajzen považovali za důležité nezaměňovat postoje za názory. Postoje jsou hodnotící, vyjadřují pocity (Hayesová, 2009) a vztahy k sociálním objektům v našem okolí (Nakonečný, 2009). Oproti tomu názory jsou neutrálními výroky, jež považujeme za pravdivé (Hayesová, 2009). Jsou tedy čistě kognitivní povahy. Díky své hodnotící povaze postoje vyjadřují, co máme a nemáme rádi (Výrost & Slaměník, 2008). V našem případě tedy nejde pouze o zjišťování názorů na asistenty pedagoga, ale o zjišťování komplexních postojů.

Postoje můžeme také dělit, a to na explicitní a implicitní, tedy vědomé a nevědomé neboli skryté. Druhé jmenované vznikají v důsledku neuvědomované zkušenosti. Aktivují se pomocí primingu a nejsou pozorovatelné introspekci. Postoje nefungují zcela samostatně. Do určité míry jsou organizovány v systémech či soustavách, což znamená, že spolu docela dobře může souviset např. postoj učitelů k inkluzi a k asistentům pedagoga. (Výrost & Slaměník, 2008).

Nakonečný (2009) vyděluje postoje centrální a periferní na základě jejich subjektivního významu. První ze zmíněných vyjadřují vztahy k subjektivně blízkým nebo významným

objektům jako je rodina, zaměstnání, zábava a další. Naopak periferní postoje se týkají méně významných objektů, k nimž nemáme osobní vztah.

3.1 Funkce postojů

D. Katze rozlišil dvě funkce postojů: poznávací a instrumentální. Prostřednictvím poznávací funkce postoje organizují naše zkušenosti. Instrumentální funkce se vztahuje k minimalizaci ztrát a maximalizace zisků (in Výrost & Slaměník, 2008).

Dále můžeme v literatuře najít:

- funkce výrazu hodnot – postoje s hodnotami velmi úzce souvisí, jejich prostřednictvím své hodnoty vyjadřujeme,
- sociální adjustace – postoje zprostředkovávají vztah člověka k dalším lidem,
- sebeobranná – udržují stabilitu našeho sebeobrazu (Výrost & Slaměník, 2008).

Hlavní a nejobecnější funkcí postojů je adaptace na prostředí (Výrost & Slaměník, 2008). Uvedme si příklad: učitel svým postojem může vyjadřovat, zda je jeho hodnotou co nejlepší příprava všech žáků, nebo podpora těch nejlepších (funkce výrazu hodnot), zároveň učitel chce být součástí sociální skupiny učitelů, takže mu záleží na tom, jak si ho díky jeho postojům okolí zařadí (sociální adjustace). Nejedná se však jen o okolí. Učitel potřebuje být dobrým učitelem, aby chránil svou profesní identitu. Jak se tedy chová správný učitel? Může si dobrý učitel vybírat, které žáky podpoří a které nikoliv? (sebeobranná)

3.2 Struktura a organizace postojů

Pojetí struktury postojů se vyvíjelo postupně. Fishbejn a Ajzen považovali postoje za unidimenzionální a přisuzovali jim pouze afektivní složku. Oproti tomu Bagozzi hovořil o postojích jako o dvoudimenzionálních, tedy majících kromě afektivní složky také složku konativní (in Výrost & Slaměník, 2008). Dnes pracujeme se třemi složkami postoje:

- kognitivní (poznávací) zahrnuje poznatky, informace, které subjekt o objektu postoje má,
- afektivní (emocionální) sestává z emocí, které objekt v subjektu vyvolává,

- behaviorální (konativní) tvoří snahy nebo pohotovost k určitému chování vůči objektu postoje (Nakonečný, 2009). Behaviorální složku nejsnáze zachytíme pouhým pozorováním toho, jak se chová např. učitel k AP.

Pokud chceme predikovat chování na základě postoje, měli bychom postihnout všechny tři složky (Výrost & Slaměník, 2008). Stejně tak chceme-li postoje zjistit, měli bychom se soustředit na všechny zmíněné složky.

3.3 Postoje a chování

Postoj podle Nakonečného (2009) zakládá pohotovost k jednání. Na jeho následné uskutečnění či neuskutečnění mají vliv situační faktory. Pokud to situace dovolí, snažíme se o to, aby byly postoje s jednáním konzistentní. Přestože by se tak mohlo zdát, kauzalita mezi těmito jevy není jednostranná. Jednání a postoje se ovlivňují vzájemně.

Vysvětlení ovlivňování postojů chováním může nabídnout několik teorií. Podle Mayerse (in Nakonečný, 2009) jde o teorie sebeprezentace, sebepercepce a disonance. Teorie sebeprezentace říká, že lidé pozorují své chování, snaží se učinit dobrý dojem a zůstat ve svém chování konzistentní. Zvláště pak u postojů a jednání souvisejícího s jejich profesí. O disonanci hovoříme, jestliže pocítujeme napětí vznikající v důsledku nesouladu chování s postoji, především s jeho složkou kognitivní nebo hodnotící. Poslední zmíněná teorie sebepercepce se uplatní, jestliže své chování vnímáme jako nejisté nebo nekonzistentní. V takovém případě se snažíme si je odůvodnit, abychom se nedostali do vnitřního rozporu a zachovali konzistenci.

Diskrepance mezi postoji a chováním je vysvětlována různě. Podle Herkera může být způsobena závislostí chování na odměnách a trestech. Jiní autoři ji vysvětlují rozporem mezi postoji a potřebami (in Nakonečný, 2009). Diskrepanci tak patrně mohou způsobit podněty z vnějšího i vnitřního prostředí.

3.4 Změna postoje

Krech, Crutchfield a Ballachey (in Nakonečný, 2009) předložili přehled základních charakteristik postojů, které mají vliv na to, jak obtížné je postoje měnit. Jsou jimi:

- extrémnost – extrémní postoje jsou vůči změnám nejodolnější,

- multiplexita – to znamená, jestli je postoj jednoduchý, založený na izolovaném faktu, nebo mnohotvárný, založený na množství poznatků. Multiplexní postoje jsou na změnu náročnější,
- konzistentnost postoje – vyjadřuje psychologickou vyrovnanost jeho složek,
- interkonexe – postoje na sebe mohou být závislé. Čím více jsou propojeny, tím náročnější je jejich změna,
- konsonance – seskupení postojů říká, že shodné postoje se mohou podporovat. Opakem je disonance,
- síla a množství uspokojovaných potřeb – čím více významných potřeb uspokojují, tím více podporují i vnitřní integritu a jsou vůči změnám rezistentnější,
- centrálnost postojů – tedy to, zda jsou centrální nebo periferní (Nakonečný, 2009).

Zmíněné charakteristiky si můžeme ilustrovat na tématu postojů učitelů k AP: vzhledem k tomu, že se přítomnost AP učitelů přímo dotýká (ovlivňuje jejich profesní identitu), postoj k nim zaujímaný je centrální, tedy náročnější na změnu. Dále záleží na tom, jaké množství informací a poznatků o AP mají, nakolik relevantní jsou jejich zdroje, jestli se pojí k dalším postojům jako např. k postoji k žákům se SVP, jak se vzájemně podporují, do jaké míry je postoj vyhraněný atd. Tyto charakteristiky udávají, zda se postoj bude vyvíjet, jakým směrem a jak je možné ho ovlivnit.

O změnu postoje může být usilováno buď z vnějšího prostředí, nebo vnitřně námi samotnými. V prvním případě máme, mimo extrémní způsoby, dvě možnosti, jak docílit změny. Jedná se o strategii aktivní účasti a persuázi. V případě první jmenované je osoba přímo vtažena do takové sociální situace, v níž sama vnímá vlastnosti objektu, na které cílíme (Výrost & Slaměník, 2008).

Druhou možností je persuáze, tedy přesvědčování. V psychologii se přesvědčování považuje za hlavní prostředek změny postoje a je prováděno na profesionální úrovni. Při přesvědčování jsou nositeli postoje zvnějšku zprostředkovány informace o objektu. Je však důležité zmínit, že přesvědčení nemusí nutně znamenat i změnu postoje. (Výrost & Slaměník, 2008).

Předmětem výzkumu se stávají tři skupiny proměnných. První z nich jsou vnitřní neboli strukturální změny postoje. Druhou tvoří proměnné procesu změny postoje, který zahrnuje

pět kroků: pozornost, porozumění, přijetí, podržení a konání. Poslední skupinou jsou proměnné komunikačního procesu tvořené pěti prvky: zdroj, obsah persuvazivní komunikace, informační kanál, faktory na straně příjemce a cíl nebo určení informace (Výrost & Smaněník, 2008). S ohledem na naše téma se blíže zaměříme na změnu postoje prostřednictvím kognitivní disonance. Ta by totiž mohla mít na postoj učitelů značný vliv.

3.4.1 Kognitivní disonance

Jak jsme uváděli výše, postoje mohou být měněny také vnitřně přímo jejich nositelem. Děje se tak v důsledku vnitřního nesouladu. Hlavním faktorem takovéto změny je kognitivní disonance. Teorie kognitivní disonance Leona Festingera je jednou z nevlivnějších teorií sociální psychologie. Autor se zabýval kognitivními elementy, jež zastupují naše zkušenosti, vědomosti, postoje, názory a další. Vymezil tři druhy vztahů mezi nimi: irelevantní, konzistentní a disonantní. Jako lidé preferujeme konzistenci mezi jednotlivými postoji, postoji a názory i mezi postoji a chováním. V případě, že jsou názory a chování v opozici, dochází podle autora ke kognitivní disonanci. Takové narušení konzistence může být způsobeno vlivem nových informací a událostí, které jsou v rozporu se stávajícími elementy, nebo v běžných situacích, kdy je nutné učinit nějaké rozhodnutí (Kemková a kol., 2015).

Kognitivní disonance se projevuje formou vnitřní tenze, která nás motivuje k opětovnému nalezení rovnováhy. K redukci tohoto stavu máme několik možností: změnit chování, změnit názor, přidat další element, který disonanci zmírní, nové informace zkreslit tak, aby se stávajícími informacemi utvářely konzistentní celek, nebo je ignorovat (Kemková a kol., 2015).

Propojíme-li prezentovaná témata, vyvstane několik otázek. Asistenti pedagoga jsou dnes již pevnou součástí běžných základních škol. V praxi se s nimi setkává řada učitelů, což vede ke vzájemnému utváření postojů. Vzhledem k tomu, že součástí postojů je i behaviorální složka, postoje učitelů se nevyhnutelně promítají do jejich chování. Nabízí se tedy otázka, jaké postoje učitelé k AP zaujímají? Z prezentovaných výzkumů vyplývá, že v zahraničí i u nás učitelé často nemají dostatečné vědomosti o tom, kdo jsou AP a jaké mají kompetence. Vzhledem k nedostatku výzkumů v této oblasti se můžeme ptát: je tomu tak i v dnešní praxi? Mají učitelé dostatek informací o kvalifikaci, náplni práce, o povinnostech a

pravomocích AP? Jaký vliv má míra informovanosti na celkový postoj k AP? Jsou učitelé ochotni své postoje měnit? Na odpovědi na otázky tohoto typu se zaměříme ve výzkumné části této práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a design výzkumu

Tématem výzkumu jsou postoje učitelů k asistentům pedagoga. Vzhledem k tomu, že nás zajímal pohled respondentů do hloubky, zvolili jsme pro empirický výzkum kvalitativní metodologii. Šlo o tematickou analýzu výpovědí učitelek a učitelů základních škol.

Do výzkumu bylo formou účelového výběru zařazeno dvanáct respondentů, s nimiž byly provedeny polostrukturované rozhovory o délce hodiny až hodiny a půl. Z toho jedenáct rozhovorů bylo provedeno online. Dva respondenti byli následně vyřazeni, a to z důvodu jejich speciálně-pedagogického vzdělání. Výzkum se totiž primárně zaměřoval na učitele běžných škol. Rozhovory byly následně doslovně přepsány a kódovány na způsob otevřeného kódování. Asi pět set výsledných kódů bylo sdruženo do deseti hlavních kategorií. Na jejich základě vznikl narativní profil každého respondenta. Kategorie byly dány do vzájemných vztahů a následně interpretovány s ohledem na výzkumné otázky, které se v průběhu výzkumu postupně konkretizovaly. Následně byly diskutovány s teoretickou částí.

Součástí výzkumu měla být rovněž triangulace pozorováním respondentů při vyučování za přítomnosti AP, avšak z důvodu uzavření škol v důsledku vládních opatření nebylo možné triangulaci provést. Během rozhovorů jsme toto riziko vzali v potaz a na behaviorální složku se důkladně doptávali.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Kódy respondentů jsou vždy složeny dle stejného principu, kde: R = respondent, číslo respondenta, S = stupeň 1./2./SP = speciální třída.

R1SP – žena, speciální pedagožka, speciální třída na druhém stupni, ZŠ se speciálními třídami, 8. rok praxe, 400 žáků ve škole, s AP 8. rok

R2S1 – žena, 1. stupeň ZŠ, 20 let praxe, 1000 žáků ve škole, s AP 4. rok, spolupráce

R3S2 – žena, 2. stupeň ZŠ, 3. rok praxe, 800 žáků ve škole, s AP s AP od počátku

R4S1 – žena, 1. stupeň ZŠ – běžná třída na ZŠ se speciálními třídami, 35 let praxe, 400 žáků na škole, s AP asi 10 let

R5S2 – muž, 2. stupeň, 1. rok praxe, 180 žáků ve škole, s AP od počátku

R6S1 – žena, 1. stupeň, 4. rok praxe, 500 žáků na škole, s AP od počátku

R7S2 – muž, 2. stupeň, 23 let praxe, 480 žáků ve škole, s AP řadu let

R8S2 – žena, 2. stupeň, 30 let praxe, 500 žáků ve škole, s AP 3 roky

R9S1 – žena, 1. stupeň, 1. rok praxe, malotřídka 80 žáků, s AP od počátku

R10SP – žena, speciální pedagožka, bývalá ředitelka malotřídní ZŠ a učitelka 1. stupně, s AP od počátku, ale v roli speciálního pedagoga

4.1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky:

Cílem provedeného výzkumu bylo zmapovat postoje učitelů ZŠ k asistentům pedagoga a zodpovědět na stanovené výzkumné otázky:

- Jaké postoje zauímají učitelé k asistentům pedagoga?
- Jaký vliv má informovanost a její zdroje na způsob využití AP a hodnocení AP učitelem?
- Jaký vliv na postoje k AP má stupeň základní školy, na kterém respondent vyučuje?
- Jak se promítá hodnocení inkluze do postoje k AP?

5 Presentace dat

5.1 Přehled profilů respondentů

5.1.1 R1SP: AP jako součást malé speciální třídy

Respondentka má speciálně pedagogické vzdělání a v praxi je osmým rokem. Nyní působí na běžné ZŠ se speciálními třídami ve speciální třídě pro děti stejného věku s různými handicapem. Škola je církevní. Děti mají povětšinou LMP a přidružené vady. Kolektiv tvoří sedm dětí, učitelka a asistentka pedagoga. Škola má přes čtyři sta žáků a „pomocníci učitelů“ zde působili už před tím, než funkce AP oficiálně vznikla. Na počátku praxe respondentka učila na druhém stupni v běžných třídách s integrovanými dětmi.

I přes to, že se respondentka se svou osmiletou praxí neřadí mezi začínající učitele, stále si vzpomíná na své začátky ve školství, kde měla od počátku k ruce AP. První rok ji provázela stres a nervozita. Bála se především, že AP ve třídě pomluvami uškodí její osobě: „*tohohle jsem se třeba bála, že mi to spíš jako uškodí mně, jako mně prostě, mojí osobě, mojí... z toho pohledu učitele (...) jestli třeba potom mě nebude třeba nějak jako pomlout třeba u kolegů nebo tak*“ (O46). S praxí se pocit zlepšoval a respondentka zjistila, že jde především o dobro dětí: „*když jsem si uvědomila, že to není jako o mně, není to o tom, že jako abych já byla tam jako perfektní*“ (O46).

Dnes je pro ni AP pomocí i psychickou podporou: „*taková psychická podpora pro mě*“ (O7). Společně tvoří jeden tým: „*řekla bych, že jsme takový tým jako, no*“ (O7), mají mezi sebou lidský vztah a vzájemně se doplňují. Zároveň je asistentka do určité míry kamarádkou pro děti. Aby takový vztah mohl fungovat, je nutná empatie, samostatnost, zájem o děti a především profesionalita, která zabrání až příliš přátelskému vztahu s žáky: „*měl by si tam udržet nějakou tu profesionální prostě hranici*“ (O19). Při takovém nastavení může AP působit i jako jakýsi dohled zevnitř kolektivu. Z této pozice má možnost odhalit i věci, kterých si učitelka nevědomě „*Třeba já jsem teď kon loni, jsme díky paní asistentce přišli na to, že jedna žákyňka si prostě psala s někým přes sociální síť, jo, ale já jsem o tom jako nevěděla, já jsem to nezjistila, zjistila to ta asistentka*“ (O19).

Požadované vzdělání AP ani náplň jeho práce respondentka nezná. Informace má především o tom, co asistenti nesmí. A tak její asistentka sama od sebe neposkytuje informace o dítěti

rodičům, neučí, ani sama nic neřeší. Společná výměna informací neprobíhá před, ale až po hodině formou krátké reflexe. Učitelka se dokáže vžít do asistentské role a reflektuje náročnost práce: „*Tak jsem si říkala jako, že bych asi nechtěla být asistent, protože oni musí vlastně umět všechno*“ (O30).

V malém kolektivu dětí speciální třídy asistentka pomáhá tam, kde je zrovna potřeba. Sama si projde třídu a individuálně dětem dopomůže s plněním úkolů. Ve třídě je totiž pro všechny: „*Jako že by měl být nápomocen všem těm dětem.*“ (O16). Díky tomu je pomocí i pro samotnou učitelku, která vede hodinu. Když AP v hodině vlivem okolností není, práce je pomalejší a stresující. Učitelka totiž musí zastat i jeho roli: „*chvilku jsem asistent, chvilku jsem učitel, je to takový rozhozený*“ (O25).

S prací ve speciální třídě je učitelka spokojená. Integrace dětí s SVP do běžné třídy, jak si ji zažila první rok své praxe, jí ale nevyhovovala: „*tam byli vlastně integrování ti čtyři žáci v běžné třídě, tak to jsem prostě vnímala jako spíš negativní pro všechny zúčastněný*“ (O53). Její pohled na inkluzi je tak spíše negativní.

5.1.2 R2S1: Dar v nepovedené inkluzi

Druhá respondentka je učitelkou prvního stupně na škole s asi tisícem žáků. Učí přes dvacet let a mimo první stupeň má zkušenost i s výchovami na stupni druhém. Aktuálně je třídní učitelkou čtvrté třídy. S asistenty spolupracuje čtvrtým rokem, nyní má svou druhou AP. Ve třídě má dvaadvacet dětí, z toho označuje šest za velmi živé, šest za slabé a šest za cizince. Tyto charakteristiky se u dětí kombinují, nejedná se tedy o osmnáct dětí celkem. V poradně jsou vyšetřené pouze dvě děti, asistent je přidělen k žákovi s LMP.

Pro tuto zkušenou učitelku byla zpočátku spolupráce s AP ve třídě nepředstavitelná: „*No já se přiznám, když jsem úplně poprvé, jako že budu mít asistentku, tak jsem říkala ježiš marjá, nedokázala jsem si to představit bejt jako, jak to bude fungovat, kde bude sedět, co bude dělat*“ (O30). Do začátku ji škola vybavila náplní práce AP. S prvním asistentem tak respondentce začala „nová praxe“, kde se počáteční obavy ze spolupráce postupně rozplynuly.

Přístup první z asistentek nebyl pro respondentku ideální. Dělala práci za dítě se SVP a bylo náročné se s ní domluvit: „*byla schopná to za něj vypočítat, já říkám: ,Lido, to ne, takhle to*

nemůže fungovat, on si to musí dělat sám, nemůžeš za něj...‘ že jo, no tak to se jí jako nelíbilo“ (O30). S druhou AP má o poznání lepší zkušenost. I ta se nejprve snažila pracovat za dítě, ale přijala instrukce učitelky, „sedly si“ spolu a vzájemně se respektují. AP je pro ni dnes darem: „ráno se sejdem, proberem to, funguje to, no. Je to dar, prostě, když to vyjde s tou asistentkou, tak je to úžasný“ (O40) v inkluzivním vzdělávání, které jinak považuje za špatný nápad: „můžu vám říct, že kdo to vymyslel, tak je to fakt blbec“ (O7). Především u dětí na druhém stupni, kde se pomyslné nůžky rozevírají a pro dítě je náročnější najít si kamarády. Inkluze by tak podle ní měla probíhat jinak, ocenila by méně dětí ve třídě a možnost odchodu AP s dítětem do jiných prostor. Jejího žáka se tento pohled ale příliš netýká, protože „na to má“ a velmi se snaží. A tak přestože to může být vysilující a AP na hodině svým způsobem ruší, když mluví na dítě: „prostě šíleně to narušuje, jo“ (O7), tak to společně zvládají: „si myslím, že jsem se s tou inkluzí poprala jako dobře“ (O7).

Učitelku její práce baví a dětem chce předat co nejvíce. Proto by i asistentka v její třídě měla mít určité kvality. Asi za nejdůležitější považuje vztah k dětem: „pokud má tu práci ráda a má k těm dětem vztah“ (O24), empatii, inteligenci a spolehlivost. K tomu by měla mít minimálně středoškolské vzdělání a kurz pro AP. Tuto kvalifikaci však nepovažuje za nutnou, pokud je AP původním vzděláním učitelka: „bejvalá učitelka mateřské školy nebo já nevím, dejme tomu vychovatelka, tak si myslím, že je ten kurz pomalu i zbytečnej“ (O24). Díky takovým kvalitám se AP může stát odborníkem na začleněné dítě.

Asistent je pro ni rovnocenným, plnohodnotným kolegou, který před dětmi vystupuje jako autorita rovná učitelce: „děti jí respektují a vědí, že prostě jí říkají paní asistentko a je to druhá učitelka v té třídě“ (O36), účastní se všech záležitostí, které se integrovaného dítěte týkají, a společně konzultují přípravu na hodinu. Učitelka asistentku seznámí s průběhem hodiny a vysvětlí si, kde bude AP zastávat jakou roli a jaké budou její kompetence. V hodinách pak pracují promyšleně strategicky. Když je potřeba, dokážou např. sehrát hru „hodný a zlý“. Vzhledem k tomu, že je ve třídě víc dětí, které potřebují podporu, přizpůsobila učitelka s AP rozložení třídy, aby pracovaly co nejefektivněji: „Udělal jsem to tak, aby vlastně vzniklo jakoby hnízdo“ (O7).

V hodinách AP někdy pracuje s dětmi se SVP. V takovém případě je navádí, dovysvětluje jim potřebné, průběžně je kontroluje a hlídá, činnost jim podle domluvených pravidel zkrátí:

„... ‘*Marti, prosím tě, mám přípravu, ale je mi jasný, že ty děti to nezvládnou celý, ty už víš, uber jim*’“. (O10) Podle potřeby dítěti dopřeje také odpočinek zpravidla dle svého odhadu a konzultace s učitelkou. Jindy si učitelka s AP v hodině vymění role, aby mohla zhodnotit pokrok integrovaných dětí: „*já potřebuju mít jistotu, že ty děti to opravdu jako zvládaj, tak se přehodíme*“. (O23) Asistentka pak pracuje s jinou částí třídy dle pokynů. V případě potřeby zastane AP i další činnosti, kdy např. dojde pro věci, které učitelka zapoměla nebo pomůže s přípravou pomůcek.

Asistentka je pro učitelku v přítomnosti dětí se SVP jednoznačně nepostradatelná: „*a bez tý asistentky, to by byl vůbec průšvih*“ (O25). Bez asistentky je nutná větší příprava, v hodině nestíhají a učení je vyčerpávající: „*můžu vám říct, že bez tý asistentky je to prostě strašně vyčerpávající*“. (O12)

5.1.3 R3S2: Hledání cest ke zlepšení

Začínající učitelka druhého stupně, v praxi tři roky. Učí zeměpis, dějepis, výtvarnou, hudební a mediální výchovu. Je prvním rokem třídní učitelkou osmáků a ve své třídě vyučuje žáka s OMJ (cizinec). Škola, na které vyučuje je sídlištního typu se zhruba osmi sty žáky. Vedení školy se dle slov respondentky staví k inkluzi kladně: „*myslím si, že od vedení tam je celkem dost energie nebo hodně snahy o to, aby všechno jako bylo fajn a fěr vůči všem*“ (O6). Na škole působí poradenský tým, jehož součástí je i psychologka a speciální pedagožka. Ten respondentka hodnotí pozitivně: „*pracujou dobře nebo za mě jako je to fajn pomoc a podpora*“ (O6).

Na začínající učitele je kladena řada nároků a na mnohé je často nepřipraví ani studium. To je i příklad naší třetí respondentky. Do praxe tak přišla bez dostateku informací k AP, ale s pozitivním pohledem na inkluzi: „*Myslím si, že by měly být jako ty děti v těch třídách tak, jak to je, ne podle toho, jestli mají nějaký jako dys nebo prostě nějaký handicap*“ (O58).

V prvních dvou letech praxe neměla na asistenty štěstí a její zkušenosti byly převážně negativní. Asistenti buď nepracovali správně, nebo neměli vhodné předpoklady. V takových případech pro ni využití AP nemělo význam: „*tak tam mi to taky úplně bylo jedno, jestli tam je nebo není*“ (O52). Ani pokusy o domluvu často nebyly úspěšné: „*záleží, jestli se domluvíte nebo nedomluvíte, někde se třeba fakt jako nedomluvim, jo. A už to ani nezkouším*“ (O25).

Ani přes negativní zkušenosti na asistenty nezanevřela, se svými současnými asistenty je spokojená a považuje je za nepostradatelné: „*tak kdyby tam třeba ten asistent nebyl, tak si to vůbec nedokážu představit, takže pro mě to má velkej význam*“ (O10). A vnímá je jako partnery: „*vnímám je jako parťáky teďka*“ (O48).

V praxi jí asistenti pomáhají především formou individuální práce s dítětem se SVP, prochází s ním jednotlivé úkoly po krocích, dají dítěti okamžitou zpětnou vazbu, v případě potřeby nabídnou jiný úkol či zvolí relaxaci. Stávají se až jakýmsi odborníkem na ono dítě: „*a ona to má jako pod palcem, co už všechno umí z tý češtiny a tak dále, že o tom má sama přehled a já to ani tak dobře nevím jako ona*“ (O38). Dokonce by se mohlo stát, že by dítě bez AP nepracovalo: „*pokud bych mu nedala jako jinou práci (...), tak by fakt seděl a nedělal by nic, no*“ (O38). Jako odborník na dítě s OMJ pomáhá AP učitelce také plánovat: „*Pro mě bylo třeba důležitý to plánování tady u toho žáka*“ (O48). A nakonec je pro ni jakožto začínající učitelku přínosný i svou zpětnou vazbou na její práci.

Aby asistent zvládal požadované činnosti, měl by mít určité kvality. Důležitá je osobnost: „*hodně ta osobnost toho asistenta je tam jako důležitá*“ (O15), dále jeho schopnosti a vzájemný partnerský vztah. AP by měl mít kurz pro asistenty pedagoga. Jmenované kvality jsou pro tuto respondentku však důležitější než formální vzdělání: „*některý asistentky zvládají i jako bez maturity*“ (19).

Kladný vztah učitelky k asistentům není samozřejmostí, i ten prošel svým vývojem. Po počátečním pocitu kontroly: „*ze začátku to pro mě bylo těžký, jak jsem říkala, mít tam někoho dospělýho, kdo jako tam to kontroluje*“ (O52), si na AP zvykla.

Deklarovaný pocit kontroly je na místě zdůraznit vzhledem k nejistotám, které respondentka i po dvouleté praxi v práci s AP vyjadřuje. Přestože dnes má k dispozici informativní dokument od školy, není si jistá, jak přesně s asistentem pracovat a co od sebe mohou čekat: „*nevím jako, co můžeme vlastně chtít jako co očekávat*“ (O16). Ani to však její pohled na AP nemění k horšímu, naopak. Opakovaně se snaží hledat způsoby, jak tyto nejistoty řešit a s asistentem pracovat co nejefektivněji. Nejvíce by dotazovaná ocenila možnost párové výuky nebo alespoň kurzy spolupráce s AP: „*nějaký kurzy, kde bychom se učili jako společně pracovat, jo*“ (O28).

5.1.4 R4S1: S láskou a pro děti

Respondentka je učitelkou prvního stupně s dlouholetou praxí. Učí v běžné třídě ZŠ se speciálními třídami. Tedy na stejné škole, jako respondentka první. V jejím životě má nezastupitelné místo víra a s ní spojené hodnoty. Možná i proto na této církevní škole sbírá zkušenosti už třicet pět let. Škola má přes čtyři sta žáků. Učitelka zažila první práci s handicapovanými dětmi ve výuce před dvaceti pěti lety. Pracovali nejprve bez asistentů, následně škola začala využívat vychovatelky i jako asistentky. Asistenti, jak je známe dnes, na škole působí asi deset let. Respondentce se ve třídě objevují dvě AP. Jedna stálá a druhá zkušená v práci s cizojazyčnými dětmi. Pravidelně také třídu navštěvují studentky, které v rámci praxí pracují rovněž na pozici AP. Ve třídě jsou dvě děti s individuálním vzdělávacím plánem, jedno s lehkým mentálním postižením a druhé cizinec. Spolu s nimi jsou zde také dva žáci s plánem pedagogické podpory.

Zkušená učitelka, která s AP pracuje řadu let, je ve svých názorech pevná. Asistenti pro ni jednoduše nemají záporné: „*já opravdu ty záporné skutečně nevidím*“ (O30) a tak se k nim neváží ani negativní pocity. Stejně je to i s inkluzí, kterou respondentka vnímá jako obohacení pro všechny děti: „*různé druhy pohledu se projevují i na těch dětech a ty děti si navzájem povídají, navzájem prostě se obohacují*“ (O44).

Při výkonu učitelského povolání jí jde především o dobro dětí. Asistenta je tak potřeba nebrat jako selhání učitele, ale jako jednoznačně nepostradatelného pomocníka pro děti se SVP: „*Pokud je tam možnost, tak rozhodně by jí učitelé využít měli. A skutečně to není jejich mínus, že oni to nezvládají, vůbec ne*“ (O31). Asistenti jsou pro učitelku součástí třídy, kde individuálně pracují s přidělenými žáky: „*vždycky je jedno dítě jako vedoucí a k němu jsou přiřazeny další děti. (...) Takže ten asistent v podstatě pracuje s tím hlavním dítětem, a i s těmi dalšími*“ (O20). Žáci se SVP se díky AP postupně osamostatňují. Aby to bylo možné, asistenti ve výuce dohlíží na jejich práci, dopomáhají jim, pracují s nimi na individuální činnosti nebo v případě potřeby zvolí relaxaci.

Případná nepřítomnost AP v hodině se rychle projeví, práce je pro učitelku víc vyčerpávající a pomalejší. Asistenti jsou tak pomocí i pro ni v její učitelské roli při snaze kvalitně vzdělávat různorodou třídu. K ruce je stálá AP učitelce také mimo hodinu, kdy pomáhá s přípravou materiálů: „*samozřejmě pomáhá mi při tvorbě pomůcek odpoledne, může mi pomáhat*

linkovat sešity, prostě všechno, co ten učitel potřebuje“ (O13). Kvalifikaci nabývá AP studiem VŠ pedagogického směru nebo nezbytným absolvováním kurzu pro AP. Zodpovědnost za děti však zůstává vždy na učitelce. Asistenty je tedy nutné v hodině korigovat a všechny úkony se dějí se souhlasem učitelky. V hodinách je proto nutná spolupráce: „Asistent pedagoga by vlastně měl spolupracovat s učitelem“ (O12). Stálá AP chodí na třídní schůzky, průběžně se společně domlouvají na činnostech, učitelka ji seznamuje s průběhem hodiny předem a vítá její nápady: „každý nápad je vítaný a je ve prospěch toho dítěte“ (O19). Po hodině probíhá krátká zpětná vazba, kdy učitelku zajímají pocity AP z hodiny. Aby tato spolupráce byla co nejlepší, je důležitý vzájemný respekt. Pro respondentku je samozřejmostí, asistenty totiž vnímá jako rovnocenné – jako kolegy i jako lidi. Každý člen třídy je pro ni osobností: „A to je strašně důležitý nesrážet autoritu ani dětí, autoritu ani toho asistenta a ani učitele“ (O41).

Ideální asistent je trpělivý, pracuje se záměrem pomoci dětem, umí si stanovit hranice a dokáže mít určitý nadhled. Důležitá je i funkční komunikace. Měl by být také empatický natolik, aby se dokázal vžít do role dítěte: „záleží na tom, pokud se ten člověk dokáže vžít do role toho dítěte“ (O7). Pracovat by měl s láskou, protože ta je v životě důležitá. Když je jí ve třídě díky AP více, děti to poznají: „já jsem věřící člověk a když vidíte, že té lásky je v té třídě daleko víc, tak pak i ty děti to tak vnímají“ (O32) a to je dobré pro celý kolektiv třídy. Vzdělání AP není pro učitelku stěžejní, na první místě je vztah k práci. Pokud má stejně nastavené hodnoty i asistent, práce je jako tanec: „který opravdu tu práci dělat chce a dělá jí srdcem, tak pak to jde samo a v podstatě jdete si na ruku takovým způsobem, že je to jak tanec, by se dalo říct“ (O39) a asistent je pro učitelku lidským obohacením. Zastat tuto funkci tedy docela dobře může třeba i zkušená matka: „každá rozumná maminka, která miluje své dítě, může být asistentem“ (O7).

5.1.5 R5S2: AP jako poskytovatel nové perspektivy pohledu

Respondent vyučuje jazyky, dějepis a občanskou výchovu na druhém stupni malé vesnické školy. Ve třídách je v průměru dvacet dětí, na škole asi sto osmdesát žáků. Respondent je poměrně krátce po ukončení studia práv. K učitelství se rozhodl teprve nedávno a v době rozhovoru učil tři měsíce. V nejbližší době by si rád dodělal pedagogické minimum. Ve

svých hodinách spolupracuje se dvěma asistenty, s jedním u žáka se zdravotním handicapem a s druhým u žáka se sociálním znevýhodněním.

Začínající učitel, pro kterého navíc není učitelství jeho původním oborem, nemá o asistentech příliš informací. Protože mu vedení školy žádné neposkytlo, musí si vystačit s hrubou představou, kterou získal na základě hovorů se svými známými učiteli. V konečném důsledku se při práci s AP řídí především svou intuicí: „*Přistoupil jsem k tomu prostě z hlediska nějakého vnitřního pocitu*“ (O45). V praxi to vypadá tak, že asistent pracuje převážně se žákem se SVP, kterému dovysvětlí látku, zkontroluje, zda všemu porozuměl, a koriguje jeho chování: „*zároveň by měl být podobně dostatečně rázný a akční na to, aby zvládl chování toho studenta s handicapem korigovat*“ (O14). Naopak chování ostatních žáků by asistent řešit neměl. Přestože AP musí být v hodinách svým způsobem velmi samostatný, není tomu tak, že by učitel žáka se SVP zcela opomíjel. Jako učitel se zajímá o chování celé třídy, tedy i integrovaného žáka a občas se zeptá, zda žák s AP v hodině zvládá: „*čas od času k tomu žákovi s tím asistentem přistoupit, zeptat se, jestli všechno zvládá v pohodě, jestli to na něj není moc, jestli nepotřebují čas navíc*“ (O43). Když asistent ve třídě chybí, zastupuje učitel i jeho funkci. Taková zkušenost může být k dobru celé třídě, protože ostatní žáci vidí, že i učitel dokáže být slabšímu oporou: „*možná ta třída může na tom chování toho učitele vidět, že dovede být nápomocný, že prostě dovede podpořit toho studenta*“ (O59).

Ve „volnějších“ hodinách občanské výchovy učitel zapojuje AP do diskusí jako by byl jedním z žáků, přičemž se i on sám staví do stejné role. Tímto způsobem asistenta žákům přibližuje. Asistent tak ve třídě není jen jako další dospělý nebo pozorovatel, ale je součástí kolektivu třídy: „*naschvál jsem se ptal třeba i té asistentky, jaký na to má názor, aby se zapojila do diskuse, aby se přiblížila v té diskusi těm dětem*“ (O26).

Asistent se stává pro učitele i jakýmsi pozorovatelem kolektivu z jiné než učitelské perspektivy. Právě díky této pozici totiž může odhalit, když s dětmi není něco v pořádku. Je také jakýmsi mostem mezi žákem a učitelem: „*takový určitý most mezi tím žákem, který potřebuje v hodině nějakou speciální péči*“ (O13). Mimo to může dát učiteli zpětnou vazbu na jeho výuku, a zvláště pro začínajícího se snadno stává inspirací v tom, jak pracovat s žákem se SVP: „*Takže pro mě je to přínosné v tom, že se můžu vlastně trošku i přiučit, jak*

s dětmi pracují ostatní, jaký mají přístup“ (O62). Přidělený žák také díky AP nevyrušuje a celá třída může být díky dvěma autoritám ve třídě klidnější a pozornější k výkladu: „Vzhledem k tomu, že je v té hodině přítomná ještě jako další dospělá osoba, tak možná to na ně působí trošku více autoritativně“ (O27). Druhá autorita zároveň působí i na učitele, který v hodinách s AP pocítuje větší zodpovědnost za vedení hodiny. Na úplném začátku měl dokonce pocit, že je asistentem kontrolován.

Sečteno, podtrženo, AP učitelé nevadí, naopak může značně zkvalitnit výuku. Stále by ale měl pracovat v mezích asistentské práce a neměl by za pedagoga například učit. Ideálního asistenta, který je empatický a všeobecně vzdělaný, by snad ani využití trestů nenapadlo. Asistentky, se kterými respondent spolupracuje, pro něj takovými ideálními AP jsou. Díky přibývajícím zkušenostem se respondentův počáteční skeptický pohled na inkluzi změnil a dnes ji vnímá jako sociální vzpruhu pro děti se SVP: „V současné době u mě spíš naopak trošku převažuje ten druhý názor, a to prostě že ty děti s tím handicapem, že to je pro ně obrovská sociální vzpruha“ (O71).

5.1.6 R6S1: AP – pomoc pro učitele, nebo pro žáky se SVP?

Šestou respondentkou je učitelka prvního stupně. Učí čtvrtým rokem na škole s asi pěti sty žáky. První rok praxe sama pracovala částečně na pozici asistenta pedagoga. Následně se stala třídní učitelkou druháků. Celkem má ve třídě třicet dětí, z nichž osm má poruchy učení či jiné obtíže. Asistent je přidělen učitelce jako podpůrné opatření kvůli žákovi s lehkým mentálním postižením a ADHD. Podle respondentky i podle původního vyjádření PPP by toto dítě nemělo být v běžné třídě, ale rodiče na jeho zařazení trvali. U žáka se učitelce vystřídali už tři asistenti. Respondentka za svou krátkou kariéru nemá zkušenost se třídou, kde by AP nebyl. Nyní má na této pozici ve třídě muže.

Práce asistentů je podle ní nevděčná, je tedy třeba si jich vážit a nezneužívat je. Asistent je pro učitelku rovnocenný partner: „Já si myslím, že ten pedagog by měl být s tím asistentem jakoby na stejný rovině, jeden druhého by si měli vážit“ (O56). Se svým AP si vzájemně pomáhají: „prostě jsou na jedné lodi a měli by si pomáhat“ (O56). Jako začínající učitelce jí v začátcích AP posloužil také jako prostředník, který jí předával informace o tom, na co je třída z předešlého roku zvyklá.

Formální náplň práce asistentů učitelka nezná, ví jen, že by měli mít vysokou školu pedagogického směru nebo kurz pro AP. Přehled má spíše o specifikách jednotlivých handicapů. V její třídě se asistent věnuje většinu času jen žákovi, díky kterému je jí přidělený. Péče o něj je natolik náročná, že AP nemá v hodinách téměř na nic jiného čas. Žáka provádí krok za krokem každou činností od udržování pozornosti a motivace, přes řadu dalších úkonů až po doprovod k tabuli. A protože je asistent součástí dění ve třídě, účastní se také všech náležitostí, které se týkají přiděleného žáka. Skrze intenzivní práci s dítětem se SVP je asistent velkou pomocí pro učitelku: „*ačkoli třeba někdo říká, že když mu ten asistent ze třídy odejde, že se mu jakoby uleví, tak já zase v tom asistentovi spatřuju supr pomoc*“ (O35). Tak má díky němu prostor pro ostatní žáky.

V případech, že AP najde čas, pomůže tam, kde je zrovna třeba. Je totiž pro všechny: „*fakt si nejde sednout k tomu dítěti, ale že má starost o tu třídu jako celek*“ (O35). Když ho zrovna nikdo nepotřebuje, AP učitelce pomůže tím, že jí připraví sešity na oznámkování. Pro respondentku je ve třídě nepostradatelný a při některých aktivitách by ho ocenila i kdyby integrované dítě neměla: „*jsou situace, kdy prostě se ten asistent hodí*“ (O36).

Ideální asistent by podle ní měl být trpělivý a vzdělaný tak, aby věděl něco o handicapu dítěte a zároveň měl všeobecný přehled. Nutná je také důslednost a empatie. Ta však nesmí přerůst v litování: „*aby to nebylo takový jakoby litování toho žáka*“ (O17) Nesmí chybět ani vztah asistenta k práci a vzájemné sympatie s učitelkou. Měli by si spolu totiž „sednout“, aby vztahy mohly být funkční a oba si zachovali autoritu.

Začátky v práci s asistenty byly těžké: „*prostě právě ty začátky jsou jakoby těžký, než si to zkusíte a zjistíte co a jak*“ (O50). Počáteční stud a pocit kontroly ze strany asistenta se však postupným zvykáním rozplynul. Ideální asistent, kterým ten její bez pochyby je, je pro ni dnes mimo jiné i psychickou podporou: „*a i psychickou podporu trošičku v té třídě, kdy bych to tam vážně bez něj jakoby nedala*“ (O14).

Zvykání na asistenty doprovázely negativní zkušenosti. Učitelka spolupracovala s asistentkami, které byly nesamostatné, pasivní, nezkušené či „hloupé“: „*tam jsem jakoby musela jí hodně nabádat, až mi to jakoby bylo nepříjemný, říkám: "tak sakra studovala školu nebo nestudovala"* (O33). V takovém případě jí bylo trapné asistentku úkolovat a práci jí to

tak příliš neulehčovalo. A přestože její současný asistent je pro ni ideální, najdou se i zde drobná negativa. Asistent respondentku ve třídě ruší a bere jí spontánnost.

Kladný názor na asistenty je téměř protipólem názoru na inkluzi. Tu vnímá respondentka doslova jako masakr: „*ale zkuste si individuálně přistupovat k deseti dětem, což je prostě masakr*“ (O10). Dítě ve třídě nezažije úspěch a rodiče leckdy nejeví zájem spolupracovat. AP je přidělován nespravedlivě, dítě nevydrží a celý systém se jí tak zdá nefunkční: „*Jakoby zákony jsou krásný, ale některý v praxi téměř neproveditelný*“ (O60) Mimo to inkluze obnáší i řadu vyčerpávajících administrativních úkonů. Měla by tedy být jen pro některé děti.

5.1.7 R7S2: AP ano, ale kvalitní

Učitel, výchovný poradce a metodik prevence s tříadvaceti letou praxí. Na druhém stupni učí angličtinu, fyziku, dějepis, dílny a volbu povolání. První zkušenosti s asistenty u žáků se zdravotním handicapem má už z dob před oficiálním začátkem inkluze. Naopak se sociálním handicapem zkušenosti nemá. Rozhovor s učitelem probíhal prezenční formou, autorka práce učitele zná osobně. Sama školu s asi čtyřmi sty osmdesáti žáky navštěvovala. V minulosti se jednalo o výběrovou základní školu s rozšířenou výukou matematiky. Na škole v posledních letech působí speciální pedagožka a nově i psychologka na jeden den v týdnu.

Na pozici asistenta pedagoga se podle něj nejvíce hodí dva typy lidí. Prvním z nich je zkušená matka, která zná „rytmus“ dětí a umí s nimi pracovat: „*zkušená matka, která to jakoby, jo... i bez jakýhokoliv vzdělávání vezme, protože to ví, jak se to má dělat, protože ví, jak je rytmus, jo*“ (O12). Druhým typem je vzdělaná učitelka. S tou by bylo možné pozici asistenta posunout až k párové výuce. Asistentská funkce by díky tomu nemusela být podřadnou pozicí, lákající nekvalitní lidi, jako je tomu nyní. Ideální asistent by měl být osobností pro celou třídu, měl by být vzdělaný, mít profesní kvality, být aktivní, svou práci by měl dělat rád a nikdy by neměl jít proti učiteli. Díky jmenovaným kvalitám se učitel a AP mohou stávat partnery: „*Měl by to být člověk ne jenom jako můj pomocník nebo fčka, která mi tady bude něco připravovat, ale spíš ten parťák jako, kterej ví, co se děje*“ (O11) Vhodný asistent pak může být i motivací pro zlepšování učitele: „*To je fakt zajímavý, no, protože i tebe to zlepšuje potom. Jo, dělá ti konkurenci, dělá ti doplňování, jo, dělá ti náboj, jo*“ (O38).

Naopak nevhodný je takový asistent, který nepracuje, je náročné se s ním domluvit, nezná cíle hodiny nebo nedokáže dítěti látku vysvětlit. Učiteli se takto neosvědčili především začínající nezkušení asistenti a starší dámy, které jsou často spíše hlídacemi babičkami. Stejně tak druhý extrém, kdy asistentka příliš aktivně vyhledává práci pro svého svěřence, není pro tohoto učitele vyhovující. Za hlavní systémový problém pak považuje velkou fluktuaci, díky které asistenty nemá šanci poznat. V kombinaci s druhostupňovým způsobem výuky tak zcela chybí propojení mezi učitelem a asistentem.

Asistenti jako takoví ale učiteli nevadí a ti, se kterými se v současnosti setkává, se snaží: *„Ty lidi jako chtějí, i když třeba nevědějí si rady, jo třeba, tak jako se snažej do toho vplout nebo aspoň“ (O33)*. V učitelových hodinách asistenti pomáhají především žákům se SVP, které respondent označuje také jako „pacienty“, „zákazníky“, „defektní“ nebo „horší materiál“. Svého svěřence AP hlídá, pracuje s ním na individuálních úkolech, zkouší ho, ale neznámkuje, čímž učiteli dává víc prostoru pro zbytek třídy.

AP může mít mnoho poloh od asistenta jako součásti třídy, přes pomocníka na straně učitele až po druhého učitele nebo asistenta, který by se nebál učit. To by respondent zvláště ocenil.

Přestože asistent pracuje převážně jen s dětmi se SVP, je oficiálně pomocí pro učitele: *„To je přesně o tom, že dřív bylo, že byl u něj a legislativně se změnilo, že je pro třídu a ti kantoři to nezavnímali“ (O19)*. Ve třídě je tedy možné ho využít i u ostatních žáků. Konkrétní kompetence ale učitel nezná: *„Nevím, jaký má kompetence, no“ (O19)*. Co ví, je, že je AP podpůrným opatřením a měl by mít alespoň střední školu a základní znalosti psychologie. Vzdělání však není zárukou kvalitního AP. Důležitější je, aby rozuměl přidělenému žákovi.

Díky tomu, že AP pracuje se svěřeným žákem, je učiteli v hodinách společníkem a ulehčuje mu práci. Samotný AP nemá snadnou pozici. Ve své práci prakticky nezažívá úspěch. Je tedy vhodné ho motivovat a dopřát mu prostor i pro odpočinek: *„To jako ty lidi motivuju jako, ať z toho nejsou nervózní, protože většinou jako oni nezažívají úspěch“ (O30)*.

Respondent přichází s celou řadou návrhů na změny k lepšímu. Bylo by vhodné organizované vedení asistentů pedagoga. Pro sebe by ocenil, aby bylo možné pracovat víc týmově, aby ho vedení seznámilo s kompetencemi AP a aby asistenti znali rytmus učitele. Jako možnou variantu přichází s návrhem, aby AP na druhém stupni byli přiděleni učitelům a

přecházeli s ním mezi třídami. Samotní asistenti by měli být schopni nastavit pomyslný strop schopností integrovaného žáka.

Asistenti do škol patří a myšlenka inkluze jako šance pro všechny dává učitelům smysl. Je však na místě zvážit, které děti do běžných škol integrovat. Přestože inkluze patrně naplňuje jakýsi Evropský rámec, nejideálnější by bylo, kdyby žáci mohli mít v běžné škole jen některé předměty s ostatními. V současně nastavené inkluzi vidí celou řadu negativ. Ve svých třídách některé žáky prostě jen nenechá propadnout a dovede je do deváté třídy. Inkluzi ale často vidí jako neefektivní a mnohdy s nerealistickými cíli: „*Tady se z toho chce udělat jako nějaký... nevim. Nějak se skrejevá to, že jakoby inkluze ho zlepší, no. Ale už ho nikdo nezlepší, jo, prostě má to diagnostikovaný a jinak to nepude, no. IQ pět je IQ pět, osmdesát pět nezmeníš na sto dvacet*“ (O18). Díky inkluzi také přibýlo množství administrativy, je nutné hlídat řadu termínů, rodiče často nemají zájem o dění ve škole, dítě nezažívá úspěch a učitel potřebuje věnovat pozornost ostatním dětem. Je tak nutné, aby učitel zvážil priority a rozhodl se, kterému dítěti má smysl věnovat energii. To ale řada učitelů neumí.

5.1.8 R8S2: AP jako učitel žáka se SVP i pomoc pro ostatní

Osmá respondentka je učitelkou na druhém stupni ve škole s asi pěti sty dětmi. Jedná se o stejnou školu, na které vyučuje šestá respondentka. V praxi je tato učitelka přes třicet let a řadí se tak mezi zkušené učitelky. Učí matematiku, biologii, a německý jazyk. Asistenta pedagoga má v šesté třídě na matematiku u žáka se zdravotním handicapem. Popisuje ho jako nesoustředěného, se změnami nálad a potížemi s motorikou. Za dobu své kariéry měla učitelka možnost spolupracovat se dvěma jinými asistenty, přičemž jeden byl spíše asistentem školním.

Práce ve třídě, kde je druhý dospělý, se pro učitelku liší: „*prostě ještě další dospělá osoba v tom kolektivu a trošku s tím člověk jako musí tak nějak jako i pracovat*“ (O42). Změny se projevují i v jejím vztahu se třídou. Přítomnost AP a úpravu podmínek pro integrovaného žáka je třeba vysvětlit zbytku třídy a pracovat s žáky na pochopení celé situace: „*to si myslím, že je takovej jako problém, že ty děti, že se s nima musí jako hodně pracovat, aby to pochopily. Takže si myslím, že to může třeba trošičku měnit i náš vztah*“ (O52). Následně je na učitelce, jak spolupráci zvládne. Podle učitelky jsou tyto změny způsobené spíše přítomností samotného žáka než asistenta pedagoga.

Náplň práce AP v hodině je přizpůsobena potřebám žáka, ke kterému je přidělen. V této třídě je žák velmi snaživý a rád by většinu úkonů zvládal sám. Dokonce natolik, že asistentku v počátku odmítal. Respondentka tak považuje za zvlášť důležité, aby asistent nepracoval za žáka a aby dopomoc z jeho strany byla nanejvýš citlivá: „*hodně vnímavá, citlivá, aby to ten žák jako neodmítal, aby přijal pomoc*“ (O26).

Učitelka se nemusí starat o to, jestli je žák se SVP připravený na hodinu, ani o to, jestli správně pracuje na zadaných úkolech. Od toho je v jejích hodinách asistentka, která žákovi pomáhá od přípravy na hodinu, přes práci s jednotlivými úkoly jako je motivace, rozfázování úkolu, až po případné půjčení pomůcek, které si žák zapomene. Přestože komunikace AP a žáka někdy ruší, jindy AP zajišťuje větší klid tím, že svěřeného žáka uklidňuje: „*On právě jak má i tu nesoustředěnost a podobně, tak že si myslím, že i to pomáhá mně i třídě, že je větší pracovní morálka nebo větší klid na práci.*“ (O50). Díky tomu má učitelka dostatek času na ostatní a klid na práci. Asistentka, se kterou respondentka spolupracuje, je téměř ideální. Jako taková prakticky nemá zápory a je pro učitelku velkou pomocí.

Stávajícímu dobrému vztahu s AP předcházelo zvykání, při kterém byl pro respondentku klíčový pocit bezpečí. Aby bylo možné vytvořit ve třídě bezpečný prostor, asistent musí být ve vztahu k učitelce nehodnotící: „*jsem věděla, že ona je velice jako diskrétní, že nehodnotí nic podobně*“ (O45).

V hodinách respondentky pracují se vzájemnou spoluprací mezi žáky. Tak jako si někdy látku vzájemně pomáhají pochopit žáci, může i asistentka pomoci těm, kteří to zrovna potřebují. Taková spolupráce může mít pozitivní vliv na klima celé třídy.

Na důležitosti asistentky přidává fakt, že v kolektivu třídy funguje jako jakýsi dozor zevnitř, který naváže kontakt s dětmi a může v případě potřeby urovnat jejich vztahy: „*že dovede i říct jako, nějak vysvětlit dětem a srovnat ty vztahy nebo tak*“ (O32). Jednou z výhod AP je, že představuje prostředek, díky kterému může žák zažívat úspěch: „*to je i přínos pro něj, že potom může zvládat, co má, a zažívá úspěch*“ (O50). Aby to bylo možné, AP by měl být klidný člověk se vztahem k dětem a s tím souvisejícími osobnostními kvalitami jako je empatie, důslednost nebo vstřícnost a měla by mezi ním a dítětem panovat důvěra.

Co respondentka vůbec nevyužívá, je asistence učitelů, a to i přesto, že bývalou asistentku v minulosti takto využívala: „*jsem to brala velice jako pozitivně, že nám pomohla jako tady s tím*“ (O46).

Výhodou této dvojice je společně sdílený kabinet. Díky němu se mohou domlouvat a v případě potřeby konzultovat přípravu i přesto, že na druhém stupni na to často není prostor. Přímo v hodinách pak spolupracují.

Aby využití AP bylo možné, získává kvalifikaci vysokoškolským pedagogickým vzděláním nebo kurzem pro asistenty pedagoga. I plnohodnotně vzdělaný asistent zůstává asistentem, a tak by neměl vykonávat práci za učitele nebo podávat informace rodičům. Informace k AP respondentka čerpá z internetu, ze školení, od kolegů a v praxi samotné.

Inkluzi jako takovou považuje respondentka za složitou: „*Mnohdy když jsou opravdu ty zdravotní problémy různé – autisti, asperger a podobně a na to ještě vážnější poruchy – tak to už potom je třeba opravdu složité, no*“ (O62). Důležité je, aby dítě mělo možnost zažít úspěch, a tak by se žáci měli integrovat s rozmyslem. Pokud však je možné žáka do kolektivu začlenit, je dobré, když může zůstat s vrstevníky.

5.1.9 R9S1: AP průvodcem začínající učitelky

Respondentka je začínající učitelkou na prvním stupni v malotřídní škole s asi osmdesáti dětmi. Začátečnická je v pravém slova smyslu. V době rozhovoru totiž učila tři měsíce a současně s povoláním dokončovala poslední rok vysokoškolského studia. Ve škole dostala třídu třetáků a s nimi i zkušenou asistentku pedagoga, která je přidělena k chlapci s autismem. V dobách, kdy byl učitelů ve škole nedostatek, asistentka třídu i vyučovala.

Zkušený asistent pedagoga může být pro učitele v začátcích velmi přínosným zdrojem informací. Ty se hodí zvláště v případě, kdy mladá učitelka přebírá třídu od kolegyně. Tato respondentka považuje právě předávání informací za největší přínos AP: „*znala oproti mně ty děti, takže už věděla, že jo, třeba co na ně funguje a co nefunguje, takže mi třeba v tomhle dala radu*“ (O57). Díky množství zkušeností, které asistentka má, slouží učitelce i jako vzor: „*jsem začínající učitel, takže se vlastně můžu od ní něco naučit, protože ona i učí. (...) takže vlastně jakoby, můžu říct, že v ní mám vzor*“ (O7). To můžeme v praxi pozorovat třeba když asistentka dává učitelce přínosnou zpětnou vazbu na její práci s dětmi nebo když společně

konzultují přípravy. Pozitivní zkušenost má respondentka i s nepředvídatelnými situacemi. Například když jí AP pomohla s řešením náročné situace šikany ve třídě. Naopak za nevýhodu někdy považuje přítomnost druhého dospělého ve třídě. To s sebou totiž často nese řadu pocitů až obav. Největší z nich je pocit znejistění vlastní autority. Přestože ví, že je ve třídě tím hlavním pedagogem a opakovaně ji v tom ujistil i ředitel školy, z narušení autority má strach: „*Největší strach mám vůbec jakoby z toho, aby mi jakoby nepodryla před tou třídou jakoby třeba autoritu*“ (O53).

Zkušený asistent, který třídu zná, je v podstatě odborníkem na dítě se SVP: „*ona umí fakt jako s tím dítětem hodně dobře pracovat*“ (O7). A nejen na něj. Pracovat umí s celou třídou: „*Umí vlastně pracovat i celkově s tou třídou. A fakt jako těm dětem rozumí*“ (O7) a mladé učitelce tak v lecčem ulehčí práci. Aby mohla fungovat spolupráce mezi asistentkou a učitelkou, měla by AP mít vztah k dětem, měla by být všeobecně vzdělaná a mít vhodné osobnostní předpoklady, mezi kterými nesmí chybět empatie a trpělivost. Formální požadavky na vzdělání učitelka nezná. Svou neznalost si uvědomuje a informace navíc by ocenila. Vzhledem k tomu, že vysoká škola ji na práci s AP nepřipravila, musí se velkou část věcí učit v praxi. I přes nedostatek informací je ale přesvědčená, že vzdělání není záruka kvalitního AP: „*Ale ne vždycky je podle mě pravidlo, že vlastně když má vystudovanou školu, že je v tom jako dobrý*“ (O9).

Asistentka ve třídě pracuje tak, jak je zvyklá z předchozích let. Pomáhá dítěti se SVP, procvičuje s ním, co mu nejde, dohlíží na něj při práci a během celého dne dává pozor na jeho chování: „*že jo, stáhne kalhoty, že jo, čůrání a takový. Takže on tu asistentku jako potřebuje*“ (O44). Nastávají i situace, kdy žák potřebuje větší klid na práci. V takovém případě odchází s AP pracovat do jiné třídy dle instrukcí učitelky. Čas od času je také třeba, aby si učitelka zkontrolovala pokroky žáka. V takovém případě si s AP vymění role, a zatímco asistentka pracuje se třídou podle instrukcí, učitelka se věnuje žákovi se SVP.

Nelze si nevsimnout, že asistentka, která ví, jak s dětmi pracovat, a dělá to dobře, je pro mladou učitelku v prvních měsících její praxe velkou pomocí. A nejen pro ni. Přestože pracuje většinou se žákem se SVP, jsou i situace, kdy pomáhá ostatním dětem: „*když je třeba hodina a ten Honza pracuje, jo, když třeba... a já něco potřebuju jakoby pomoci nebo dovysvětlit u někoho jinýho, když jich je třeba víc, co to nechápou, tak jakoby tam třeba jde*“

(O59). Bez asistentky je práce s dětmi náročnější. Ideální asistentka, kterou respondentka ve třídě má, je pro ni totiž mnohdy právě psychickou podporou: „*Tak pro mě jako pro toho začínajícího učitele, (...) tak je asi nějaká taková ta podpora, že jo. Že vím, že se můžu když tak na ní nějak jako opřít*“ (O57).

Pozitivní vztah k asistentům ale není samozřejmostí. V začátcích se respondentka nevyhnula pocitu, že je kontrolována a že ji asistentka bude soudit: „*Jako že prostě mě bude soudit a jakoby bude mi říkat, že něco dělám špatně.*“ (O29). Přestože si postupně zvyká, stále jsou chvíle, kdy má lepší pocit, když ve třídě AP zrovna není.

Podobně jako pohled na AP i pohled na inkluzi prošel u respondentky vývojem. Nejprve byla proti. Následně se tento vyhraněný názor proměnil a dnes je respondentka částečně pro společné vzdělávání. Stále však trvá na tom, že by inkluze neměla být pro všechny děti: „*Já bych to nějak možná jakoby ještě rozdělila, no. Protože některý děti fakt v těch školách jakoby nemají co dělat*“ (O69). Ve třídách je totiž často velké množství dětí. Žák se SVP může být třeba hlučný a díky většímu vytížení nezbyvá čas na chytré děti. Ačkoliv žák integrovaný v její třídě zvládá výuku dobře, záleží podle respondentky na konkrétním postižení a na kvalitě práce asistenta.

5.1.10 R10SP: Ujasněné kompetence jako klíč k úspěchu

Respondentka je speciální pedagožka. Po studiu se věnovala práci školního speciálního pedagoga. Měla štěstí na projekt, který velkou měrou podporoval další vzdělávání. Absolvovala tak řadu kurzů a školení. S koncem projektu zaniklo i její pracovní místo. A tak se po krátké zkušenosti s učením ve speciální třídě několik let věnovala vzdělávání dětí z pozice ředitelky malotřídní školy a školky. Školu navštěvovalo asi čtyřicet dětí, které respondentka také vyučovala. Na této pozici skončila s minulým školním rokem. Po celou dobu své kariéry pracuje s učiteli a s asistenty pedagoga, u kterých je především v pozici nadřízené. V praxi je přes deset let.

AP je ve třídě důležitý, a to především jako pomoc pro učitele: „*ten asistent je tam pro ně. Jasně že pro to dítě, ale primárně pro ně, aby si tohleto uvědomili. A že mají tu svobodu ho využít, kde potřebujou*“ (O52). Aby pracoval správně a jeho potenciál byl využit naplno, je zcela nezbytné vyjasnit si kompetence: „*musí vědět, co má dělat, a musí být jakoby využit tak, jak má*“ (O14). Ty by měl znát učitel i asistent a měly by být vysvětleny i dětem ve

třídě. Asistenta je totiž nutné dětem správně představit. Vystupovat by měl jako druhá autorita rovnocenná učiteli: „*Takže jde prostě o to, aby ty děti jí akceptovaly jako dalšího pedagoga. I pro ně je tam ta pomoc, podpora, aby i věděly, že to není člověk nějaký, kterej tam bude taky přes něco buzerovat, to ne, ale že má ty pravomoci jako my. Že oni prostě budou poslouchat, protože tam je*“ (O38).

Konkrétní činnost AP závisí na pokynech učitele. Jakožto asistent by neměl o ničem sám rozhodovat, ani učit. Ideální je, když ho učitel seznámí s nejdůležitějšími body přípravy na hodinu, aby věděl, co se od něj bude očekávat. Jelikož je součástí pedagogického sboru školy, měl by být AP učiteli brán jako rovnocenný partner.

Díky množství zkušeností má respondentka o AP jasnou představu. Kvalitní AP musí mít osobnostní předpoklady. Dominovat by měly empatie a pokora. Neméně důležité je i asistentovo vzdělání. Měl by být kvalifikovaný na svou funkci a zároveň vzdělaný všeobecně, protože hloupého asistenta děti poznají. Kvalitní AP také ctí profesní etiku, díky čemuž nedochází například k úniku informací. Asistentská práce vyžaduje cit, ideálně by měla být brána jako poslání: „*člověk i musí jakoby to cítit, že to chce dělat, že to je jeho poslání*“ (O15). Když pak navíc mezi AP a učitelem funguje chemie a vzájemně si důvěřují, stává se z AP snadno „parták“.

Ve třídě je asistent pro všechny děti a je na učiteli, jak ho na svých hodinách využije. To ale bohužel řada učitelů neví a je třeba jim to opakovat: „*to je základní prostě problém, že někteří kolegové museli se naučit to, že to není asistent toho dítěte*“ (O51).

Respondentka má s AP vedle pozitivních zkušeností i několik negativních. Jeden z asistentů například opakovaně napadl žáka: „*Dokonce jednou jsme museli ve zkušebce jednoho asistenta vyhodit, to byla tragédie. To před dětma napadl žáka. Asistent. Dal mu facku normálně*“ (O18). Jiný zase nevhodně zasahoval do dění mezi dětmi: „*to byla v devítce a ona je tam strašně moralizovala ty děti*“ (O77). Takové situace jsou spíše extrémní, které se v každodenní praxi téměř nedějí. Mezi běžnější negativa patří nerespektování učitele, narušování výkladu nebo nepřiměřená až spasitelská pomoc dítěti. Pro minimalizaci negativních dopadů na výuku je důležité, aby AP dostával zpětnou vazbu. Výuku také mnohdy zkvalitní, když asistent sdělí učiteli svůj pohled na odučenou hodinu.

Když je AP člověk na svém místě a navíc zná své kompetence, je v hodinách nepostradatelným pomocníkem. Respondentka byla ráda za AP, které měla ve svých hodinách. Jejich spolupráce probíhala týmově a bez problémů. K domluvě často stačila pouze neverbální komunikace. Takto kvalitní spolupráci učitelka přisuzuje především tomu, že díky informacím ze vzdělávacích projektů, školení a ze studia zákonů ví, jak s AP pracovat: „*pro mě to byla pomoc, protože jsem věděla, jak ji mám využít. K čemu mi tam je*“ (O67).

Aby byl další dospělý ve třídě přínosem, je třeba vybrat kvalitního asistenta pedagoga. Ideálně do výběru zapojit i třídního učitele žáka se SVP. Dále je důležité, aby učitel a AP dobře komunikovali. Za klíčové považuje respondentka odborné vedení AP ideálně ze strany školního speciálního pedagoga, případně někoho, kdo problematice rozumí: „*člověka, kterej má tu kapacitu, aby asistenty metodicky vedl do tý školy začlenit*“. (O32)

Společné vzdělávání respondentka schvaluje, ale je třeba se zamýšlet, pro koho je vhodné. Zvláště na druhém stupni se rozevírají nůžky schopností žáků. Žák se SVP se čím dál víc liší a ví to o sobě: „*oni nejsou zas tak hloupi, aby nevěděli, že ta jejich jednička neodpovídá jedničce těch ostatních kamarádů*“ (O87). Může tak snadno skončit bez přátel. Úplným ideálem by bylo, kdyby byli žáci integrováni jen na některé předměty.

Na předložených profilech je možné sledovat opakující se strukturu. Ta je tvořena vyzdvihnutím a ilustrací jednotlivých kategorií. Kategorie vznikly tematickou analýzou přeepsaných rozhovorů a strukturují výpovědi o AP a vztahu učitelů k nim. V následující podkapitole si ony kategorie souhrnně – „napříč“ všemi respondenty – představíme. V případě potřeby detailnějšího porozumění doporučujeme nahlédnout do kódovaných rozhovorů v příloze.

5.2 Přehled kategorií

| Témata | Kategorie | Subkategorie |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| Kdo je asistent pedagoga | Ideální AP | Osobnostní předpoklady |
| | | Profesionalita |
| | | Schopnosti |
| | | Vztahovost |
| | | Potenciál AP |
| | Status AP | Partner |
| | | Podřízený pomocník |
| | Faktory ovlivňující pojetí AP z pohledu učitele | Charakteristiky učitelů |
| | | Nároky na učitele s AP |
| | | Situační faktory |
| | Vzdělání a kompetence AP | Očekávaná kvalifikace |
| | | Vyjádřená (ne)informovanost |
| | Zdroje informací | Oficiální zdroje |
| | | Neoficiální zdroje |
| Náplň práce AP | Činnosti u žáků se SVP | |
| | Činnosti se třídou | |
| | Pomoc učiteli | |
| Hodnocení asistenta pedagoga | Hodnocení AP | Současný AP |
| | | Podpora samostatnosti žáka |
| | | Obohacení kolektivu třídy |
| | | Negativní zkušenosti |
| | | Nejistota učitele |
| | Návrhy na změnu | Změny systému |
| | | Zlepšení spolupráce |
| | Vývoj vztahu s AP | Nepříjemné pocity |
| | | Postupné zvykání |
| Inkluze jako rámeček | Hodnocení inkluze | Negativa inkluze |
| | | Inkluze jinak |
| | | Pozitiva inkluze |

5.2.1 Popis kategorií: Kdo je asistent pedagoga v řeči učitelů?

Ideální AP

Kódy, které kategorii sytí, vzešly částečně z přímé otázky na představu ideálního AP a částečně z kvalit, které učitelé zdůrazňovali v průběhu rozhovoru jako podstatné.

K ideálu se vyjádřili všichni respondenti, což můžeme pozorovat i na předložených profilech. Nejmenší představu o něm měli začínající učitelé a nejvíce nasycena byla tato kategorie u nejzkušenějších učitelů.

Respondenti opakovaně poukazovali na důležitost osobnosti AP, z čehož vznikla subkategorie „Osobnostní předpoklady“. Zahrnuje např. opakující se kód *trpělivost*. Ve všech rozhovorech bez výjimky byl pak zastoupen kód *empatický*.

Další dílčí kategorií ideálu je „Profesionalita“. Tu sytí kódy jako *všeobecně vzdělaný, kvalifikovaný, inteligentní*. Svůj požadavek na profesní úroveň uvedlo devět respondentů. Rovněž podkategorie „Schopnosti“ je zastoupena ve všech rozhovorech s výjimkou jednoho. Sestává z kódů, které vyjadřují, jakým způsobem by měl asistent pracovat. Patří sem např.: *samostatný, vhodné reakce*. Jako vhodné na pozici AP učitelé opakovaně označovali *zkušenou matku* nebo *učitelku*.

Často zmiňovaná byla podkategorie „Vztahovost“. Řadí se sem kódy jako *napojené, parták, má ráda děti*. Poslední podkategorii ideálu je „Potenciál AP“. Kódy této subkategorie se vztahují k možnostem, jak by mohl asistent učitele, žáka či kolektiv obohatit, případně kde může být užitečný nad rámec každodenních činností. Nejčastějším kódem je zde *odborník na dítě*. Ten vyjadřuje, že asistent o dítěti může vědět více než sám pedagog a být tak učiteli i zdrojem informací.

Status AP

Kategorie Status AP je vnitřně členěna do podkategorií podle toho, jestli se pedagog k AP chová jako k rovnocennému partnerovi nebo spíše podřízenému pomocníkovi. Status vyjadřuje převážně kognitivní a behaviorální postojové složky. Kategorie je silně nasycena výroky všech respondentů, přičemž žádný z nich se po kódování nezařadil pouze do jedné z podkategorií. Nejzastoupenější subkategorie „partner“ sestává z kódů jako *spolupráce*,

konzultujeme, vítám nápady, doplňujeme se, plnohodnotný kolega. Zároveň se vztahuje také k náročnosti asistentské role. Subkategorie „podřízený pomocník“ sytí kódy, které vyjadřují, co by pedagog nenechal asistenta dělat, např.: neposkytuje informace, neučí, zodpovědnost na učiteli.

Faktory ovlivňující pojetí AP z pohledu učitele

Jedná se o faktory, které sami učitelé považují za významné při utváření postoje k AP. Kategorie tak ukazuje, co má u respondentů a jejich kolegů vliv na zaujímané postoje. První subkategorie „Charakteristiky učitelů“ ilustruje, jak může být postoj k AP ovlivněn osobností či zvyklostmi učitele. Tvoří ji ovšem téměř výhradně výroky respondenta R7S2. Příkladem kódu je např.: *maximalisti*, jímž měl respondent na mysli, že pokud je učitel maximalista a má příliš vysoké cíle, ovlivní to jeho pohled na AP. Obsahem subkategorie „Nároky na učitele s AP“ je vnímaná rozdílnost v nárocích na učitele za přítomnosti AP či dítěte se SVP. Patří sem *jiná práce, vysvětlovat ostatním, větší zodpovědnost* a další. Podkategorie „Situační faktory“ se vztahuje ke vzdělávacímu předmětu, osobnosti asistenta a k handicapu konkrétního žáka.

Vzdělání a kompetence AP

Kategorie sestává z očekávání, jaká mají učitelé na AP po kvalifikační stránce a z informovanosti, případně neinformovanosti, kterou respondenti ohledně kvalifikace AP vyjádřili. Utvořena byla převážně z odpovědí na přímé otázky ohledně kvalifikace a kompetencí AP. Subkategorii „Očekávaná kvalifikace“ sytí celá škála kódů od *i bez maturity*, přes *kurz nestačí* či *VŠ nebo kurz až po vzdělání není záruka*. Subkategorie „Vyjádřená (ne)informovanost“ ukazuje, co učitelé o AP věděli a o čem neměli informace. Kódy jsou zde např. *podpůrné opatření, vzdělání nevím, neznám náplň práce*.

Zdroje informací

Na zdroje informací byli respondenti rovněž přímo dotazováni. Z odpovědí vznikly dvě podkategorie informačních zdrojů: Oficiální a Neoficiální zdroje. Mezi oficiální se řadí informace od vedení, ze školení či ze zákona. Neoficiálními zdroji jsou kolegové, internet, intuice nebo sama praxe.

Náplň práce AP

Náplň práce AP byla zjišťována převážně otázkami na rozdílnost průběhu hodiny, kde AP je, oproti hodině, kde není. Dále otázkami na náplň práce a na to, jaké má podle jejich názoru pravomoci. Výsledkem jsou tři dílčí subkategorie. „Činnost u žáků se SVP“ popisuje průběh hodiny po jednotlivých krocích. Asistent zde žáka jakoby provádí činnostmi od přípravy na hodinu přes asistenci u jednotlivých činností až po změnu činnosti, pokud je to třeba. Obsahuje kódy jako: *navede, motivuje, zkrátí, relax, pracuje s přidělenými* a je sycena odpověďmi všech respondentů. „Pomoc učiteli“ sytí kódy popisující nepřímou činnost AP jako je společné plánování nebo příprava pomůcek. Řada kódů ale také odkazuje na důležitost AP v hodině. Učitelé často vnímali jako velkou pomoc pro sebe, když se asistent věnuje žákovi se SVP. To ilustrují např. kódy: *velká pomoc, stihneme víc, nevyrušují, čas na ostatní*. Oproti tomu „Činnost se třídou“ je zastoupena znatelně méně.

Hodnocení AP

Hodnocení se zpravidla objevovalo v průběhu celého rozhovoru. První subkategorie „Současný AP“ se vztahuje k asistentům, se kterými respondenti aktuálně spolupracují, a je laděna výhradně pozitivně s kódy jako: *dar, ideál, nemá záporny*. Výrazně pozitivní hodnocení obsahuje také podkategorie „Podpora samostatnosti žáka“. Vnitřně sestává např. z kódů: *postupně samostatnější, nepracovalo by*. Mezi pozitivně konotované podkategorie spadá i „Obohacení kolektivu třídy“, které respondenti vnímali hned v několika rovinách. Výuka s AP je podle této podkategorie kvalitnější, jistější a pozitivně je vnímána i zpětná vazba, kterou může AP na hodinu poskytnout.

Negativní hodnocení bylo zastoupeno rovněž. Subkategorie „Negativní zkušenosti“ sestává z kódů zahrnujících celou škálu nevhodného působení AP, v jehož důsledku se vzájemná spolupráce může stávat nefunkční. Tvoří ji kódy jako *bere spontánnost, nepracuje, nezkušený* a kódy poukazující na extrémní situace. Negativní hodnocení plyne také z nejistot, které učitelé pociťovali. Ty se vztahovaly především ke vzájemné spolupráci. Poslední hodnotící subkategorie „Nejistota učitele“ sestává z faktorů, které učitelé považovali za negativní, ale nemohou je sami ovlivnit např.: *střídání učitelů*.

Návrhy na změny

Návrhy na změny vzešly převážně z odpovědí na otázku, co by učitelé změnili nebo co by bylo možné udělat jinak. Subkategorie „Změny systému“ popisuje, co by učitelé uvítali jak v rovině školského systému, tak ve svém zaměstnání. Jsou zde kódy jako *ubrat děti, kvalitní asistent, odborné vedení*. Druhá subkategorie „Zlepšení spolupráce“ se týká toho, co by učitelům mohlo usnadnit spolupráci. Příklady kódů mohou být *kurzy spolupráce* nebo *možnost odejít ze třídy*.

Vývoj vztahu s AP

Vztah k AP se nějakým způsobem vyvíjel u sedmi z deseti respondentů a je možné jej pozorovat na předložených profilech. Respondenti jej zmiňovali přirozeně v průběhu rozhovoru i v reakci na otázku po proměně vztahu k AP. Kategorie sestává ze dvou subkategorií, kterými jsou „Nepříjemné pocity“ a „Postupné zvykání“. Z první podkategorie byl nejčastějším kódem *pocit kontroly*. Respondenti uváděli, že se cítili být pod dohledem, styděli se, pociťovali obavy z úniku informací mimo třídu. Nejistoty postupně ubývalo, což ilustruje subkategorie „Postupné zvykání“, kde se nejvíce opakoval kód *zvyk*. Respondenti udávali, že s přibývajícím praxí se spolupráce zlepšuje. Vztah se upravil u všech respondentů, kteří z počátku pociťovali nějaké nejistoty či obavy. Většina z nich rovněž uvedla, že názor nezmění, nebo že neví, jaká věc by se musela stát, aby to jejich pozitivní názor na AP obecně ovlivnilo.

Hodnocení inkluze

Poslední otázka v rozhovoru směřovala k pohledu respondentů na inkluzi. Nejvíce nasycena je podkategorie „Negativa inkluze“. Respondenti popisovali negativa pro žáka, pro sebe v roli učitele i pro celou třídu. Žáků se týkaly např. kódy: *(nemůže) mít kamarády, rozevřené nůžky, do zvláštní školy včas, IQ mu nezvedneme*. Učitelů pak kódy: *masakr, administrativa, skeptický začátek, inkluze je náročná*. Subkategorie „Pozitiva inkluze“ je zastoupena znatelně méně. Někteří respondenti však nacházeli pozitiva jak pro žáka, tak i pro zbytek třídy. Kódy této kategorie jsou např.: *sociální vzpruha, zlepší klima, má na to, (je to) o šanci, obohacení mezi dětmi*. Poslední subkategorie „Inkluze jinak“ je nasycena situacemi, kdy

učitelům nevyhovoval způsob, jakým je uvedena do praxe. Typickým kódem této kategorie je *ano, ale jinak* nebo opakující se *společně jen na něco*, případně *inkluze jak pro koho*.

5.3 Souvislosti mezi kategoriemi

Některé výše zmiňované kategorie, vztahující se k našim výzkumným otázkám, v následující části propojujeme, abychom mohli sledovat, zda je mezi nimi vztah.

5.3.1 Vzdělání respondentů* – zdroje informací – hodnocení

| Respondenti | Zdroje informací | | Hodnocení | | |
|-------------|------------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| | Oficiální zdroje | Neoficiální zdroje | Negativní zkušenosti | Aktuální AP | AP obecně |
| R1SP | - | - | ano | pozitivní | pozitivní |
| R2S1 | interní dokument školy | - | ano | pozitivní | pozitivní |
| R3S2 | (interní dokument školy)** | pozorování kolegů, praxe | ano | pozitivní | pozitivní s výhradami |
| R4S1 | - | praxe | ne | pozitivní | pozitivní |
| R5S2 | - | intuice, známý učitel | ne | pozitivní | pozitivní |
| R6S1 | studium vysoké školy | - | ano | pozitivní | pozitivní |
| R7S2 | - | - | ano | pozitivní | pozitivní s výhradami |
| R8S2 | školení | praxe, internet, kolegové | ne | pozitivní | pozitivní |
| R9S1 | - | praxe | ne | pozitivní | pozitivní |
| R10SP | zákon, školení, vzdělávací projekt | - | ano | - | pozitivní |

*Pozn.: Vzděláním zde míníme, zda je respondent speciální pedagog nebo běžný učitel. Tato informace je patrná z kódů respondentů.

** Zdroj je uvedeno v závorce z toho důvodu, že respondentka materiály dostala k dispozici, ale nevěnovala jim pozornost.

Pouze R2S1 a R10SP byly dostatečně formálně seznámeny s náplní práce AP. U ostatních se povědomí o ní utvářelo v podstatě intuitivně podle toho, k čemu AP v praxi sami využívali. Rovněž vzdělání AP bylo respondenty často spíše odhadováno.

Všichni dotazovaní hodnotili asistenty jako nenahraditelné, nepostradatelné apod. Můžeme tedy říci, že se jednalo o hodnocení pozitivní. Pouze v případě „AP obecně“ dva z respondentů měli výhrady k tomu, jak asistenti fungují a opakovaně hledali způsoby jejich zlepšení. Nezpochybňovali však pozice AP ve třídách. Jejich zavedení ve svém principu hodnotili pozitivně stejně jako své vlastní AP (*„Jo, to si myslím, že ty lidi, co tady jsou, jsou kvalitní“ R7S2, O33*). Jednalo se o R7S2 a R3S2, kteří vyjadřovali řadu nejistot, plynoucích z explicitně vyjádřeného nedostatku informací o kompetencích. Oba by rovněž ocenili asistenci formou párové výuky. Zde byla absence znalostí patrná nejvíce.

Vzdělání respondentů se neukázalo jako určující faktor pro hodnocení ani pro množství informací. R10SP jakožto speciální pedagožka sice měla značně více informací než ostatní pedagogové, ale druhá speciální pedagožka R1SP měla informací spíše méně. Celkové hodnocení AP se však od ostatních respondentů nelišilo.

Je patrné, že hodnocení neovlivňovaly ani předchozí negativní zkušenosti. Dále správnost informací ani informační zdroje, ze kterých respondenti čerpali, neměly vliv na hodnocení jejich vlastních AP. Mezi hodnocením institutu AP a informovaností nebo spíše neinformovaností však byla jistá souvislost.

5.3.2 Hodnocení inkluze – hodnocení AP

Další souvislost uvnitř sítě kategorií tvořící postoje učitelů k AP vidíme mezi hodnocením AP a hodnocením společného vzdělávání – inkluze. Na ni učitelé pohlíželi různě. Bezvýhradně pozitivně inkluzi hodnotily pouze respondentky R3S2 a R4S1 (*„No hodnotím ji pozitivně. Samozřejmě“ – R4S1, O42*). Respondentka R6S1 ji naopak hodnotila negativně (*„žáci s těmihle mentálními poruchami úplně do té školy nepatří“ – R6S1, O53*). R1SP se vyjádřila pouze ve smyslu, že jí vyhovuje systém ZŠ speciálních, a R5S2 byl ve svém hodnocení nejistý, patrně vzhledem k jeho krátké pedagogické kariéře. Zbylých pět respondentů sice nehodnotilo myšlenku inkluze jako principiálně špatnou, případně vyjadřovali pochopení pro důvody společného vzdělávání, ale tyto zmínky byly v menšině oproti množství zmiňovaných negativ. Nebyli zpravidla striktně proti myšlence inkluze, ale vždy proti jejímu provedení (*„Ne, neřekla bych, ta inkluze není špatnej nápad, ale ne takhle v tomhle provedení“ – R2S1, O28*). Nejčastěji se opakoval požadavek „inkluze jen pro

některé“ („*Inkluze je dobrá, ale pro určitý typy*“ – R10SP, O87), případně společné vzdělávání jen na některé předměty.

Jak už jsme uvedli výše, všichni respondenti hodnotili přítomnost AP ve školách v principu pozitivně. Ani značné rozdíly v hodnocení inkluze tedy neměly na hodnocení vlastního AP ani na obecné hodnocení zavedení AP do tříd vliv. Můžeme tak říci, že jsou ve svém hodnocení velmi pevní.

Dále nás zajímalo, zda souvisí skutečnost, jestli učitel působí na 1. st. nebo na 2. st. ZŠ s povahou práce AP s žáky a práce učitele s AP.

5.3.3 První stupeň vs. druhý stupeň – náplň práce

| Respondent | Činnost |
|------------|---|
| R2S1 | U žáka se SVP + kde je třeba, postará se o žáka se SVP, nepřímá činnost, výměna rolí |
| R3S2 | U žáka se SVP, postará se o žáka se SVP, nepřímá činnost, kamarád |
| R4S1 | U žáka se SVP, postará se o žáka se SVP, nepřímá činnost |
| R5S2 | U žáka se SVP, postará se o žáka se SVP, kamarád |
| R6S1 | U žáka se SVP + kde je třeba, postará se o žáka se SVP, nepřímá činnost |
| R7S2 | U žáka se SVP, postará se o žáka se SVP |
| R8S2 | U žáka se SVP + někdy kde je třeba, postará se o žáka se SVP, kamarád, monitoruje třídu |
| R9S1 | U žáka se SVP, postará se o žáka se SVP, výměna rolí, pomoc začínajícímu |

Při porovnávání kategorie „náplň práce“ se stupněm, na kterém respondent učí, jsme se rozhodli vyloučit speciální pedagogy z důvodu specifik jejich práce. Všichni učitelé bez ohledu na stupeň, kde vyučují, využívali AP nejvíce pro práci s žákem se SVP. Všech osm respondentů vnímalo AP ve třídě jako pomoc pro sebe. Mnohdy je však jedním z hlavních důvodů to, že se postará o žáka se SVP. Zde je těžké hodnotit R6S1, která má ve třídě žáka s natolik závažným handicapem, že jej poradna opakovaně nedoporučila do běžné ZŠ.

Ačkoliv nejčastější činnosti asistentů se u respondentů na první pohled nelišily, zdá se, že na některé charakteristiky má školní stupeň vliv. Učitelé na prvním stupni častěji využívali AP i k nepřímé činnosti (R2S1, R4S1, R6S1 a R3S2) a pouze prvostupňové učitelky si s AP podle potřeby měnily role, aby zkontrolovaly pokrok žáka se SVP („...*pak přehodíme, že*

většina třídy pracuje a kontroluje to právě ta paní asistentka a já s těmahle dvouma se snažím třeba tu novou látku jakoby v tý hodině ještě znova probrat“ – R2S1, O7). Na druhém stupni učitelé AP vnímali spíše jako kamaráda bližšího dětem (*„žáci toho asistenta vnímají jako dobře, že ho spíše vnímají jako jednoho z nich...“ – R5S2, O65*) a plně mu svěřovali starost o žáka se SVP.

5.3.4 Činnost – zdroje informací + vzdělání a kompetence AP

U těchto kategorií nás zajímalo, zda množství informací a jejich zdroj ovlivňují činnosti, které AP ve třídě respondenta dělá. Pouze R2S1, R9S1 a R10SP využívaly AP dle legislativy zcela správně i s jeho plným potenciálem. Respondentky měly zároveň dostatek znalostí o kompetencích AP i jeho potřebném vzdělání z oficiálních zdrojů. Oproti tomu R9S1 neznala kvalifikaci asistentů a o jejich kompetencích se nevyjádřila. Zároveň informace, které měla, získala výhradně z praxe. Patrně od zkušené AP ve své třídě (*„jakoby mně jakoby hodně pomáhá, jsem jako ráda, že jí tam mám, že si myslím jako, že mně může jako ona prostě víc naučit“ – R9S1, O30*).

Ostatní respondenti měli neúplné nebo žádné informace ke kompetencím i vzdělání. Případně si v odpovědích nebyli jisti. Nikdo z těchto respondentů nevyužíval plný potenciál AP. Můžeme tedy říci, že míra informovanosti má vliv na správné využití AP v praxi. Správnému využití také může pomoci zkušený AP jako v případě R9S1, která sice informace neměla, ale s asistentkou často konzultovala svou práci a užívala ji také jako zdroj informací (*„že mi jenom jakoby chce říct, jak to dělali, kdybych si to třeba chtěla udělat podle nich a tak“ – R9S1, O54*).

Poslední vztah v kategoriální síti, který se nám jeví jako důležitý, je vztah mezi délkou pedagogické zkušenosti učitele/ky a vývojem vztahu s AP.

5.3.5 Začínající vs. zkušený – vývoj vztahu s AP

| Začínající učitelé | Vývoj vztahu | Zkušení učitelé | Vývoj vztahu |
|--------------------|--------------|-----------------|--------------|
| R1SP | X | R2S1 | X |
| R3S2 | X | R4S1 | |
| R5S2 | X | R6S1 | X |
| R9S1 | X | R7S2 | |
| | | R8S2 | X |
| | | R10SP | |

Pozn: křížky označují respondenty, u kterých došlo k vývoji

Za začínající jsme určili respondenty do tří let praxe: R3S2, R5S2 a R9S1. Pro účely tohoto porovnání je však nezbytné brát v potaz, po jaké době praxe respondenti poprvé spolupracovali s AP. Toto kritérium řadí mezi začínající i R1SP, která s asistenty spolupracovala od počátku své praxe.

Respondenti R4S1, R7S2 a R10SP (zkušení) nevyjádřili žádnou proměnu vztahu s AP za dobu jejich vzájemné spolupráce. Např. R7S2 na otázku o vlivu přítomnosti AP na své prožívání stručným „*Mně to nevadí*“ (O35). Ostatní respondenti si na asistenta museli zvyknout. Roli hrál především pocit kontroly, stres a nejistota (*...a trvalo mi to třeba, já nevím, možná ten první rok, než jsem se jakoby zaběhla, že to je jakoby normální a teď už to беру jako normální záležitost – R1SP, O46*). Začínající učitelky R3S2 a R9S1 měly v hodinách stále lepší pocit bez AP. Zároveň však asistenty v hodinách s dětmi se SVP velmi oceňovaly. Patrně se v době rozhovorů stále nacházely v procesu zvykání.

Tři ze čtyř začínajících učitelů prošli procesem zvykání. Stejně tak čtyři ze šesti zkušených. Délka praxe tedy pravděpodobně nemá vliv na průběh adaptace na AP v kolektivu třídy, i když u začínajících je pocit nejistoty a možná i kontroly, který by mohl odhalit jejich profesní slabiny, silnější.

Prezentované kategorie jsme volili s ohledem na námi položené výzkumné otázky tak, abychom propojili informovanost a její zdroje, stupeň, na kterém respondent vyučuje, a hodnocení inkluze s jednotlivými složkami postojů, které na sebe mohly působit. K tomu jsme navíc připojili kategorie, které podle nás mohly mít na postoj rovněž vliv. Skupiny

k porovnání vzešly z našeho uvážení vzhledem k dosavadní práci s daty. Předloženým zjištěním se nyní budeme věnovat v interpretační části.

6 Interpretace dat

Na prezentovaných kategoriích můžeme sledovat jednotlivé složky postojů. Ukázalo se, že u kognitivní složky se respondenti dělí podle množství relevantních informací. Dva respondenti měli dostatek informací (R2S1, R10SP), čtyři deklarovali jejich nedostatek a informace byly nepřesné (R3S2, R4S1, R6S1, R8S2). Zbývající čtyři pak podle obsahu svých výpovědí neměli téměř žádné nebo žádné informace (R1SP, R5S2, R7S2, R9S1).

Co se týče behaviorální složky, tedy činností s AP, tři respondenti plně využívali formálně definovaný potenciál AP a pracovali týmově (R2S1, R9S1, R10SP). AP pro ně byl jejich partner. Čtyři z nich přenechali záka se SVP zcela na starost AP (R3S2, R5S2, R7S2, R8S2), dvě učitelky nechávaly asistenta u žáka se SVP, ale spolupracovaly s ním (nepřímá činnost), zadávaly mu úkoly a kontrolovaly výstupy (R4S1, R6S1). Jedna respondentka (R1SP) má specifické postavení ve speciální třídě; AP se věnoval tomu, kdo ho potřeboval dle pokynů učitelky nebo vlastního zhodnocení.

Všichni respondenti vnímali AP jako pomoc pro sebe jakožto učitele. Řada z nich ovšem z toho důvodu, že se postarali o žáka se SVP, čímž je zbavili starostí „navíc“, které inkluzivní škola nevyhnutelně přináší. Učitel se tak opět může věnovat „běžným dětem“ a dovádět je k výkonu tak, jak je po roky zvyklý ať už ze své praxe nebo z vlastních školních let.

Podle afektivní složky můžeme identifikovat respondenty asistenta „bezvýhradně přijímající“ (R1SP, R2S1, R4S1, R5S2, R6S1, R8S2, R9S1). Tito respondenti byli spokojeni s pozicí AP a v případě, že asistent splňoval jejich očekávání osobnostně a kvalifikací, neměli proti němu žádné výhrady. A dále se objevují respondenti „přijímající s výhradami“ (R3S2 a R7S2), kteří projevovali nejistotu, pokud jde o způsob spolupráce s AP a aktivně se snažili hledat její řešení.

Z prezentovaných dat jsme identifikovali následující významné proměnné, které působí na některou ze složek postoje.

6.1 První vs. druhý stupeň základní školy

Rozdíl mezi prvním a druhým stupněm, které jsme si ilustrovali výše, patrně souvisí s rozdílným charakterem práce. Na prvním stupni má AP téměř stejnou pozici jako učitel. Všechn čas tráví učitel, asistent a žáci společně. Učitel má tak přehled o žákovi se SVP a

jeho práci. Oproti tomu na druhém stupni tráví asistent všechnen čas s třídou, kde se mu učitelé střídají. Stejně tak učitel často pracuje s více asistenty. Není tedy prostor pro vytvoření vztahu mezi učitelem a AP, ale mezi AP a třídou ano.

Učitelé prvního stupně mají navíc o AP přehled ve všech hodinách. Mohou se tedy rozhodnout v každém předmětu pracovat jinak podle toho, co považují pro žáka za nejdůležitější. Oproti tomu druhostupňový učitel angličtiny R7S2 či R5S2 si spíše řekne, že cizí jazyk se žák se SVP nemá šanci naučit a nemá tedy smysl jeho ani sebe trápit. Stejně tak R3S2 brala své naukové předměty „s rezervou“ a soustředila se na žáka, u nějž měla třídnicví. I třídnicví tak může mít vliv.

Učitelé prvního stupně si s AP v případě potřeby vyměnili role, což je ukázka velmi dobrého a nepřilíš častého způsobu využití AP. I zde má vliv stupeň ZŠ, a tedy odlišná náročnost naplňování pedagogické spolupráce. Sami respondenti z 2. st. ZŠ (např. R7S2) uváděli, že nemají šanci se potkat, domluvit se, učitel asistenta v podstatě nezná. Zdá se, že mezi AP a učitelem pro takové činnosti musí být navázán určitý vztah. Tedy asistent musí být vnímán jako osoba stojící blíže učiteli, nikoliv žákům, jak je tomu u našich respondentů na druhém stupni, aby učitel mohl svěřit instrukce a práci se třídou do rukou AP. Druhostupňoví učitelé také vyjadřovali více nejistot, pokud jde o přesvědčení o kompetencích AP. Postoje učitelů obou stupňů se tak lišily v intenzitě zkušenosti ze společné práce a měly dopad na jejich chování vůči AP. Nelíšili se sice v informovanosti a poznacích o statusu AP a náplni jeho práce, ale ti z 2. st. ZŠ více pojímali AP jako „asistenta žáka“ (a ne pedagoga) a nebyli si jisti, k jakým činnostem AP využít.

6.2 Nejistoty v kompetencích

Neznalost kompetencí má patrně větší dopady na druhém stupni. Prvostupňoví učitelé mají prostor se vzájemně sladit a „vyjednat“ kompetence AP podle sebe. Učitel druhého stupně by pro efektivní využívání AP ideálně potřeboval „manuál“, podle kterého by všichni shodně fungovali. Z nejistot plynula jistá míra rezignace. Např. R7S2 by rád asistenta užíval jako sobě rovného, ale asistenty vnímal jako nekvalitní a „nevykompetentněné“. Nezbytnost vyjasněných kompetencí popisovala také speciální pedagožka R10SP, která pracovala s řadou AP i učitelů. Z neznalosti kompetencí vyplývá nesprávné využívání AP.

6.3 Začínající vs. zkušený učitel

Pro začínajícího učitele může zkušený AP sloužit jako informátor či alternativa „uvádějících učitelů“, kteří u nás systémově nefungují. Zkušený asistent může seznamovat učitele buď s chodem třídy, do které učitel přichází jako nový (R9S1, R6S1 ve svých začátcích), nebo mu sloužit jako inspirace pro práci se znevýhodněným žákem (R5S2, R9S1), kdy v případě R3S2 dokonce spolupracují na přípravách na hodinu i na IVP pro onoho žáka. Začínajícímu učiteli tak může kvalitní zkušený asistent usnadnit první roky v jeho nové roli, což značně ovlivní jeho postoj k němu. Potenciálního „odborníka na SVP“ však oceňovali i učitelé zkušenější. Otázkou samozřejmě je, jak by se vyvíjel postoj k AP v případě konstelace: začínající učitel – méně zkušený AP.

6.4 Vývoj vztahu

Z předložené analýzy je patrné, že vztah učitelů a AP prochází vývojem. Učitelé si na spolupráci mnohdy zvykají postupně. Jde o proces. Je třeba získat jistotu, ověřit si nového člověka ve třídě, zjistit, jak se chová, a nastavit způsob spolupráce. U učitelů je to často zcela nová situace. Dosud nebyli zvyklí pracovat týmově, brát při výkonu své práce ohledy na další kolegy ani na to, že jim někdo vidí pod ruce. Začínající učitelky R9S1 a R3S2 se stále cítily lépe bez AP ve třídě. V takovém případě totiž neměly pocit, že je někdo kontroluje a byly tak klidnější. Zmíněné pocity však neměly vliv na hodnocení AP. Výhody z přítomnosti zkušeného AP u začínajícího učitele (zmiňované v předchozím odstavci) převládají nad nevýhodami. Jedná se spíše o to, že proces zvykání může být u začínajících učitelů dlouhodobější, patrně kvůli tomu, že si v praxi musí „osahat“ víc věcí najednou a vysoká škola je stále připravuje do praxe spíše jako „solisty“. Ne však nutně. Začínajícímu R5S1 AP nevadí. Na rozdíl od R9S2 však nemá žádnou negativní zkušenost. Bezpečné prostředí tedy zvykání napomáhá.

6.5 Klíčové kvality AP

Všichni respondenti měli představu ideálu. Jako nejdůležitější byla často zmiňována osobnost AP. Pouze R10SP považovala vzdělání za stěžejní charakteristiku dobrého AP. Ostatní učitelé vzdělání viděli jako druhotné ve srovnání s potřebnými osobnostními charakteristikami, anebo jako rovnocenné ovšem s dovětkem, že nezaručí kvalitního AP.

Řada učitelů přitom nevěděla, jaké vzdělání asistenta k jeho práci kvalifikuje, což by mohl být důvod jejich upřednostňování osobnosti. Jaké osobnostní charakteristiky by měl být člověk, který pracuje s dětmi – a zvláště s dětmi s nějakým handicapem – dokáže učitel formulovat na základě své osobní zkušenosti snáz než vzdělání, pokud o něm nemá přehled. Zároveň asistent, kterého by nezajímaly děti či by nebyl empatický, by byl učiteli v hodině spíše na obtíž. Empatický asistent, který má rád děti (i kdyby snad nevzdělaný), dovede žáka během hodiny přinejmenším udržet v klidu.

6.6 Inkluze

Hodnocení inkluze nemělo vliv na postoj k AP. Nacházíme se však v situaci, kdy je inkluzivní vzdělávání aktuální žitou realitou. Učitelé si tedy nemohou vybrat, zda budou nebo nebudou mít ve třídě žáky se SVP, a v takové situaci se AP ukazují jako velmi důležitý prvek, který učitele často „drží nad vodou“ a díky kterému je možné pracovat s celým kolektivem třídy. Slovy R2S1 *„pokud máme zabezpečit všem dětem stejné podmínky na vzdělání a snažit se, aby dosáhly toho vzdělání v rámci svých maximálních možností, a bude inkluze, tak ti asistenti bejt musej.“* Výjimkou byla R6S1 (nyní užívá asistenta v hodině u žáka se SVP, mimo hodinu pro zpětnou vazbu a diskusi nad žákem), která zmínila, že by AP ocenila i v případě, kdy by inkluze nebyla. Na postoje k AP tedy nemá vliv hodnocení inkluze, ale realita inkluzivního/integračního vzdělávání.

Námi vymezené faktory většinou nepůsobí samostatně, ale v různorodých kombinacích. V konečném důsledku však byli všichni respondenti s aktuálními AP spokojeni i přes to, že u větší části z nich spokojenosti předcházela vývoj.

Z uvedených zjištění je patrné, že hodnocení AP je v úzké souvislosti především s behaviorální složkou. Kognitivní část postoje u našich respondentů neměla na hodnocení přímý vliv. Má ovšem vliv na složku behaviorální ve smyslu rozdílného užívání AP informovanými asistenty. Někteří respondenti však neměli o AP dostatek informací a považovali je za asistenty pro konkrétního žáka, nikoliv pro sebe a třídu. Otázkou tedy je, zda by byli stejně spokojeni, i kdyby museli způsob práce změnit. Ve výsledku tedy může kognitivní složka nepřímo ovlivnit i hodnocení. Dva respondenti se odlišovali – asistenti

v této formě jim zcela nevyhovují a rádi by od vedení školy slyšeli o jejich kompetencích a využívání. Zde tedy kognitivní složka úzce souvisí s hodnotící.

7 Diskuse

Ve výzkumné části byl proveden kvalitativní výzkum zjišťující postoje učitelů k AP. Asistent pedagoga je dnes již běžnou součástí mnoha tříd. Jak se ukázalo, příchod AP do škol mnohdy vyžaduje proces adaptace. U sedmi učitelů došlo k vývoji vztahu. Rovněž respondenti u Němce a kol. (2014) hovořili o vývoji, ovšem pouze tři ze třiceti osmi. To je znatelně méně než v našem vzorku. Vývoj je zcela pochopitelný a očekávatelný. Jak popisuje Štech (2021), učitelství v inkluzivní škole prochází proměnou z individuální práce k nutné spolupráci a týmovosti. Vzhledem k tomu, že učitelé musí změnit nejen způsob práce, ale i myšlení, mohli bychom hovořit o „učitelství nového typu“. Jak se ukázalo, značné rozdíly jsou navíc mezi školními stupni. Prvostupňový učitel utváří tým s jedním asistentem a tráví s ním velkou část svého času. Oproti tomu učitel druhého stupně musí spolupracovat s několika asistenty a měl by tedy utvářet týmy napříč hodinami a třídami.

Jako značný problém, který může mít vliv na utváření postoje, se ukázalo, že osm z deseti respondentů neznalo kompetence ani vzdělání AP. Mnohdy tak docházelo ke špatnému využívání, kdy nebyl naplněn jejich potenciál a asistent sloužil spíše jako osobní asistent žáka, nikoliv učitele. Toto opakovaně potvrzují výzkumná šetření jak u nás, tak v zahraničí (srv. Giangreco, 2010; Butt, 2018; Hájková a kol., 2018 nebo ČŠI 2020). Je patrné, že se jedná o studie staršího i novějšího data, problém neznalosti kompetencí a chybného využívání AP je tedy dlouhodobý. Na rozdíl od Austrálie (Butt, 2018), kde není nastaven fixní vzdělávací systém AP a neznalost učitelů je tedy z části opodstatněná, u nás jsou požadavky již řadu let stejné (což je odbornou literaturou opakovaně kritizováno). Je tedy otázka, proč učitelé stále nejsou dostatečně informováni. Giangreco (2010) také kritizoval způsob výuky, kdy je žák se SVP přenechán plně v péči AP bez dostatečné pozornosti učitele. Tento způsob zcela praktikovali čtyři z našich respondentů a do značné míry dva z našich respondentů. Jestliže spolupráce učitelů a AP funguje tímto způsobem, nelze se divit zjištění ČŠI (2020), že učitel často neví, jaké činnosti a v jakém rozsahu asistent vykonává.

Bez ohledu na často špatné užívání AP byl v hodinách všemi respondenty hodnocen pozitivně a v inkluzivním vzdělávání jako nenahraditelný. To potvrzuje i řada výzkumů (UPOL, 2015; Michalík a kol., 2018). Můžeme tedy říci, že asistenti jsou zcela

nepostradatelná součást inkluzivního vzdělávání. Otázkou však zůstává, jaký vliv by na postoj k AP mělo, kdyby respondenti dostali dostatek informací o správném užívání AP. V takovém případě by mohlo dojít ke kognitivní disonanci kontrastem s obvyklou praxí vyučování celé třídy a v jejím důsledku ke změně postoje.

Zajímavé se nám rovněž zdá, že Hájková a kol. (2018) identifikovali jako jeden z vlivů, podporujících vznik negativních postojů, předešlé negativní zkušenosti. Naše šetření naopak ukázalo, že předešlé negativní zkušenosti neměly na hodnocení AP vliv. Co do vnímaného přínosu AP, ČŠI (2020) zjistila, že byl častěji hodnocen jako přínosný na prvním stupni. Naše data uvádí rovněž větší přínos AP na prvním stupni spolu s rozdílností využívání AP mezi jednotlivými stupni. Zároveň dva druhostupňoví učitelé teprve hledali cesty, jak asistenty efektivně využít. Je zřejmé, že mezi stupni jsou značné rozdíly. Bylo by tedy žádoucí na toto téma zaměřit pozornost.

Zmiňovaní zahraniční autoři (Giangreco, 2010; Butt, 2018) rovněž uváděli, že pro učitele je často důležitější osobnost AP než jeho vzdělání. Ovšem výzkumy tuzemských autorů to přímo nepotvrzovaly. Naši respondenti však ve velké většině osobnost buď považovali za nejdůležitější, nebo ji stavěli na roveň se vzděláním, což doprovázeli komentářem, že vzdělání samo není zárukou kvalitního AP. Zajímavé rovněž je, že podle Hájková a kol. (2018) asistenti považovali za jednu z důležitých charakteristik dobrého AP přesvědčení o správnosti inkluze. Naši respondenti nejen že toto u asistentů nepožadovali, ale mnohdy sami toto přesvědčení nesdíleli.

Závěr

V empirické části práce byl proveden kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zmapovat postoje učitelů ZŠ k asistentům pedagoga a zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Na závěr práce tyto odpovědi stručně shrneme a doplníme o limity práce a možnost dalšího směřování.

První výzkumná otázka zněla: **Jaké postoje zauímají učitelé k asistentům pedagoga?**

V interpretační části výzkumu byly identifikovány dva postoje, které respondenti k AP zauímali. Tedy „bezvýhradně přijímající“ a „přijímající s výhradami“. V obou případech se respondentům AP v inkluzivní škole jeví jako smysluplný. Bezvýhradně přijímající respondent je také spokojen s tím, jak AP ve třídě funguje, a hodnotí jej výhradně pozitivně, mnohdy i přes nějakou negativní zkušenost a přes to, že mnozí se v počátcích spolupráce necítili příliš dobře a vztah po nějakou dobu procházel vývojem. Přijímající s výhradami je respondent, který rovněž souhlasí s umístěním AP do běžných škol a se svým AP je spokojený. Má však řadu nejistot a aktivně hledá možnosti, jak by se dala pozice AP zlepšit.

Dále jsme si pokládali otázku: **Jaký vliv má informovanost a její zdroje na způsob využití AP a hodnocení AP učitelem?**

Množství ani zdroje informací neměly vliv na hodnocení vlastních asistentů pedagoga. Ti byli hodnoceni všemi respondenty pozitivně. Značný vliv měla informovanost na způsob práce s AP. Z neznalosti kompetencí plynulo jeho nesprávné využívání. V případě pojetí AP jako asistenta žáka, nikoliv pedagoga, je jeho užívání v rozporu se samotnou podstatou zavedení AP do tříd. Především u učitelů na druhém stupni se absence znalosti kompetencí jeví jako značný nedostatek, který může ovlivnit i hodnocení konceptu AP.

Třetí námi položená otázka zněla: **Jaký vliv na postoje k AP má školní stupeň, na kterém respondent vyučuje?**

První a druhý školní stupeň se odlišuje ve způsobu, jakým učitelé pracují, jak často se potkávají s jedním AP i s kolika asistenty musí spolupracovat. Nejedná se tedy o stabilní tým, ale o nutnost vytvářet takových týmů vícero. Díky tomu učitel nemá prostor vybudovat si se všemi AP stabilní vztah, jak je tomu na prvním stupni. Učitelé druhého stupně vidí AP spíše jako kamarády žáků. Oproti tomu na prvním stupni jsou častěji považováni za

rovnocenné kolegy učitele. Z toho plyne i odlišný přístup. Na prvním stupni byli asistenti využíváni více v souladu s legislativou. Oproti tomu na druhém stupni byl žák spíše přenechán na starost asistentovi a učitel se jimi příliš nezabýval.

Poslední výzkumná otázka zněla: **Jak se promítá hodnocení inkluze do postoje k AP?**

Hodnocení inkluze nemělo na postoj k AP vliv. V situaci, kdy je tento způsob vzdělávání realitou, kterou nemohou učitelé ovlivnit, je AP považován za nepostradatelnou součást tříd a všichni respondenti jej v kontextu inkluze hodnotili pozitivně.

Výzkumná zjištění ukázala, že jednotlivé faktory nepůsobí na postoj k AP izolovaně, ale převážně v kombinacích. Z toho důvodu byly mimo tyto charakteristiky navíc jako vlivné určeny: „klíčové kvality AP“, „vývoj vztahu“ a „začínající vs. zkušený učitel“.

Dalšími charakteristikami se však v této práci vzhledem k jejímu rozsahu nemůžeme zabývat, což považujeme za jeden z jejích limitů. Rozsah práce byl však už tak překročen, a to především díky profilům jednotlivých učitelů, jejichž prezentaci však považujeme za nezbytnou, aby bylo možné datům porozumět v jejich komplexnosti. Dalším limitem byla nemožnost provést triangulaci s pozorováním, která by mohla dát práci přidanou hodnotu a ukázala na nové skutečnosti.

Výzkum byl kvalitativního charakteru a jeho výstupy tak nelze zobecňovat. Během výzkumu se však ukázalo, že téma má značný potenciál a nabízí se hned několik podnětů k dalšímu výzkumu. Jednou z variant je se výzkumně zaměřit na asistenty pedagoga a na to, co by podle nich vzájemnou spolupráci s učiteli ulehčilo. Je také možné rozšířit výzkum o kvantitativní data a zaměřit se např. na zjišťování, zda má neznalost kompetencí vliv i na další učitele a jestli se jedná ve větší míře o učitele druhého stupně. Výsledky lze rovněž využít v praxi a zaměřit se na to, jak dostat k učitelům onen „manuál“ pro úspěšnou spolupráci s AP možná také s doplněním o modelové situace.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. (Čechová H., & Zítková, D., překl.). Praha : Rytmus o. s. http://www.kpg.pf.ukf.sk/index_inkluze.pdf
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*. 22(3), 217–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362478>
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*. 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Giangreco F., M. (2010). Utilization of teacher assistants in inklusive schools: is it the kind of help that helping is all about?, *European Journal of Special Needs Education*. 25(4). 341–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- Hájková, V., a kol. (2018). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hayes, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. (5. vyd., Štěpáníková, I. překl.). Praha: Portál.
- Hečková, L. (2020, 16. března). O inkluzi (4. část): Inkluze v české legislativě. *Péče bez překážek*. [Online]. <https://www.pece-bez-prekazek.cz/o-inkluzi-4-cast-inkluzi-v-ceske-legislative/>
- Hrubá, J. (2010, 24. února). Názor učitelů na povolání, výuku a vztahy. *Metodický portál RVP*. [Online]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8057/nazor-ucitelu-na-povolani-vyuku-a-vztahy.html/>
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové : Gaudeamus.
- Kemková, K., Horký, M., Trojanová, J., & Lučanská, K. (2015, 23. února). Teorie kognitivní disonance. *Psychologon*. [Online].

<http://www.psychologon.cz/component/content/article/14-psycholog-online/359-teorie-kognitivni-disonance>

Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání.

Kolektiv autorů. UPOL. (2015). Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy. Výstup z projektu: *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*.
<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha : Portál.

Lukešová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, a kol. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha. https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf

Mrázková, J., Kucharská, A., & kol. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://www.msmt.cz/file/19788>

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. (2. přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Academia.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha : Univerzita Karlova.

Prince, K. (2014). Forecasting the Future of K-12 Teaching: Four Scenarios for a Decade of Disruption. *KnowledgeWorks*. <https://knowledgeworks.org/resources/k-12-teaching-four-scenarios-decade-disruption/>

Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*. 64(1), 34-65.

Štech, S. (2021). Inclusive Education as a Magnifying Glass of Problems of the Democratisation of School Education in Magdalena Kohout Diaz & Martin Strouhal (eds.): *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Praha: Karolinum (v tisku).

Teplá, M. & Felcmanová, L. (2016). *Asistent pedagoga - Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha : Verlag Dashöfer.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada.

Walterová, E. a kol. (2004). Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. In JUKLOVÁ, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.

ČŠI. (2020). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. *Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%3%bdro%4%8dn%3%ad%20zpr%3%a1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů

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

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Seznam příloh

Příloha 1 – Doslovné přepisy rozhovorů s kódy v textu.

Seznam použitých zkratk

AP = asistent pedagoga

OMJ = odlišný mateřský jazyk, žák cizinec

SVP = speciální vzdělávací potřeby

LMP = lehké mentální postižení

ADHD = porucha pozornosti s hyperaktivitou

ZŠ = základní škola

St. = stupeň

O = otázka (konkrétním číslem odkazuje na otázky rozhovorů v příloze)

Atd. = a tak dále