

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Petra Hejduková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Význam asistenta pedagoga na základní škole
The Meaning Of The Teaching Assistant At The Elementary School

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (I. ST)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (I. ST)

Rok odevzdání: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Význam asistenta pedagoga na základní škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. března 2016

.....

podpis

Děkuji PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a velkou míru trpělivosti. Dále děkuji paní Reně Tomanové za provedení korektury práce. Poděkování patří též všem osloveným respondentům, kteří byli ochotní mi věnovat svůj čas a poskytl informace při výzkumném šetření. Velký dík patří i Janu Hejdkovi za podporu a zajištění chodu rodiny po dobu psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou asistenta pedagoga na běžných základních školách. Zaměřuje se na význam a přínos této pozice na základních školách z pohledu pedagogů, asistentů pedagoga, zástupců vedení škol a samotných žáků. Teoretická část se věnuje širšímu pojetí pozice asistenta pedagoga ve vzdělávacím systému České republiky prostřednictvím inkluzivního vzdělávání. Empirická část se zabývá koncepcí zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách a dále mapuje význam a přínos asistenta pedagoga na těchto základních školách za použití dotazníků s otevřenými otázkami pro pedagogy a asistenty pedagoga a polostrukturovaných rozhovorů se zástupci vedení škol a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výsledkem práce je zhodnocení jednotlivých koncepcí zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách a přinesení důkazů využití a přínosu této pozice na základních školách běžného typu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, škola, učitel, žák, spolupráce asistenta a pedagoga, spolupráce školy a rodičů

ABSTRACT

This study opens the question of the teaching assistant at the mainstream Elementary schools. It is focused on the role of teaching Assistant in respect to the teachers, the representatives of the school management, pupils and teaching assistants it selves.

The core theoretical interest of this study is to describe extensively this position deployed in the Czech Republic Educational System through the inclusive education.

The empirical part includes the entire philosophy of employment such a position at the chosen mainstream schools. It survey teaching assistant work while using the form with the open questions for the teachers and teaching assistants, semistructured interviews with the representatives of the school management as well as with the pupils with statements of special educational need.

The outcome of the master's project comprise all the conceptions of deployment of the teaching assistant into the Elementary schools and brings the evidence of the usage and benefit of this position.

KEYWORDS

Asistant of Teacher, School, Teacher, Pupil, Teacher and Asistant Cooperation, School and Family Cooperation

Obsah

1. Úvod	9
2. Integrace a inkluze ve školním prostředí	12
2. 1. Historie integrace a inkluze	12
2. 2. Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	15
2. 3. Inkluzivní vzdělávání.....	21
2. 4. Inkluzivní vzdělávání a pedagogičtí pracovníci	24
2. 5. Současný stav zavádění inkluze v ČR	25
3. Ustanovení profese asistenta	28
3. 1. Vymezení řešené problematiky	28
3. 2. Vývoj pozice asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému.....	29
3. 3. Legislativa upravující práci asistenta pedagoga	33
3. 4. Finanční zabezpečení funkce asistenta pedagoga	35
3. 5. Zřízení funkce asistenta pedagoga v rámci základních škol.....	38
3. 6. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	39
3. 7. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	43
3. 8. Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem	45
3. 9. Pracovní náplň asistenta pedagoga	47
3. 10. Různá pojetí práce asistenta pedagoga	49
3. 11. Aktuální tendence asistenta pedagoga v ČR.....	51

4. Závěr teoretické části.....	53
5. Vymezení výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu	57
6. Design výzkumu	58
7. Metodika výzkumu	59
7.1. Metody výzkumného šetření a jejich charakteristika.....	59
7.2. Průběh výzkumného šetření.....	60
7.3. Výzkumný vzorek.....	62
8. Interpretace zpracovaných dat	66
8.1. Interpretace k cíli výzkumu č. 1.....	66
8.2. Interpretace k cíli 2.	69
8.3. Interpretace k cíli 3.	75
8.4. Interpretace k cíli 4	84
8.5. Interpretace k cíli 5	90
9. Shrnutí výzkumného šetření a vyhodnocení dílčích cílů.....	94
Závěr.....	98
Seznam použitých informačních zdrojů	101
Seznam příloh.....	107

1. Úvod

Tématem mé diplomové práce je Význam asistenta pedagoga na základních školách. Toto téma je pro mě velice zajímavé, protože sama vykonávám pozici asistenta pedagoga na základní škole, a to u žáka jak na prvním, tak i na druhém stupni. Ve své praxi se často setkávám s různým pojetím pozice asistenta pedagoga jako jednoho z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných opatření. V současné době, kdy se české školství vydává cestou inkluzivního vzdělávání, je pozice asistenta na mnoha základních školách velmi potřebná a fungující. Současně je to také relativně nová pozice, na kterou nejsou všechny školy dostatečně připraveny. Důvody vidím především v nejednotném vymezení spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a ve společném plánování, které je dle mého názoru nezbytné k implementaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu.

Práce je určena především asistentům pedagoga, učitelům, zástupcům vedení škol, ale i široké veřejnosti, která se o danou problematiku zajímá. Poznatky uvedené v této práci jim umožní lépe se v dané problematice orientovat a reflektovat své pedagogické zkušenosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V každé části závěrečné práce jsem si stanovila několik cílů.

V teoretické části se pokusím formulovat pojmy integrace a inkluze a tím si uvědomit jejich dnešní pojetí, co mají tyto pojmy společné a čím se od sebe liší. Dále vymezím pojem inkluzivní vzdělávání, které je v současné době často zmiňované především v souvislosti s plánovaným zavedením inkluzivních přístupů do českého školství. V závěru teoretické části se budu snažit zmapovat vývoj funkce asistenta pedagoga a její legislativní ukotvení.

V empirické části popíši koncepci zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách, na kterou naváží interpretací zpracovaných dat k jednotlivým cílům výzkumu.

První kapitola teoretické části popisuje historii integrace a inkluze v českém školství. Vymezuje pojmy integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Čtenář si může uvědomit rozdíl mezi integrací a inkluzí a dozvědět se, v jaké fázi se v současné době nachází inkluzivní vzdělávání v České republice.

Druhá kapitola a zároveň poslední v teoretické části je zaměřena na samotnou pozici asistenta pedagoga. Čtenář se dočte o historii a vývoji pozice asistenta pedagoga až do současnosti. Legislativa upravující práci asistenta pedagoga objasní čtenáři podmínky ke zřízení funkce, k finančnímu zabezpečení, kvalifikačním předpokladům a k formulování náplně práce pro asistenta pedagoga.

První kapitola empirické části objasňuje čtenáři, co mě vedlo k tématu diplomové práce, blíže charakterizuje mé nezodpovězené otázky a stanovuje cíle. Hlavním cílem bylo získání informací o přínosech pozice asistenta pedagoga z pohledu několika zainteresovaných pracovních pozic. Dále pokračuji charakteristikou výzkumu, objasňuji volbu kvalitativního výzkumu a vysvětluji volby metod výzkumného šetření a jejich charakteristiku.

V sedmé kapitole je popsán samotný průběh výzkumného šetření, který byl realizován výzkumnou sondou s asistenty pedagoga, s učiteli spolupracujícími s asistentem pedagoga, se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a se zástupci vedení škol a následná analýza.

V další části jsou postupně interpretována výzkumná data ke koncepci zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách a zmapování přínosu asistenta pedagoga z pohledu pedagogů, vedení školy, asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na interpretaci výzkumných dat dále navazuje shrnutí výzkumného šetření a dílčích cílů.

V závěrečné kapitole jsou výsledky výzkumného šetření analyzovány a interpretovány s přihlédnutím k poznatkům, které jsou uvedeny v teoretické části.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Integrace a inkluze ve školním prostředí

2.1. Historie integrace a inkluze

“Integrace a inkluze jsou pojmy, které se začaly v našem slovníku ve větší míře prosazovat po roce 1989 v souvislosti s otevřením prostoru pro uplatňování lidských práv a se změnou v chápání a přístupu k postižení, k jinakosti.” (UZLOVÁ, 2010, s. 17) Před rokem 1989 probíhalo vzdělávání osob s určitým typem postižení ve speciálních institucích, kde byly soustředěny jednak osoby s příslušným postižením, tak i pedagogové, pečovatelé s odpovídajícím vzděláním. “Ani takto budovaný systém segregáčnických institucí však nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem dětem s postižením. Minimálně určitá skupina dětí (zpravidla děti s těžšími stupni mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením) byla ze vzdělávání vyčleňována.” (MICHALÍK, 2012, s. 67)

Česká republika (tehdy Československo) se tak, mj. i vlivem obecných společensko-politických poměrů, stala zemí s takřka úplným dělením školství do dvou hlavních proudů. Systému obecného (předškolního, základního a středního) vzdělávání určeného pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a komplexu zařízení určených dětem, které tato náročná kritéria (leckdy spíše pseudokritéria) zdraví nesplňovaly. Ojedinele se objevovala výuka postižených dětí v běžných školách, která byla zcela výjimečně systémově podporována podpůrnými prostředky. O jistém zlepšení či změně v přístupu ke vzdělávání osob se zdravotním postižením můžeme mluvit v období let 1970-1989, kdy výjimečně bylo dítě s postižením vzděláváno v běžné základní škole. Byly to výjimky, které většinou vyvolali rodiče a jejich možnosti ovlivnit výuku v nejbližší škole. Zde již můžeme mluvit o prvních pokusech o integraci. S integrací však právní řád nepočítal a ani ji neupravoval. Proto bylo vzdělávání dětí se zdravotním postižením v běžných školách ponecháno na ochotě a vůli dané školy a jejích pedagogů. Nemůžeme však mluvit o integraci v dnešním pojetí. Protože pokud chtělo dítě na základní nebo střední škole zůstat, muselo se přizpůsobit daným pravidlům.

I když se nedá srovnávat vzdělávání dětí s postižením dnes a v období komunismu či socialismu. Je nutné si uvědomit i jistá pozitiva, která systém přinášel. Ve školských a sociálních zařízeních pracovali vzdělaní a obětaví pedagogové, ale i další pracovníci, kteří měli snahu zlepšit podmínky vzdělávání a péče o osoby se zdravotním či

mentálním postižením. Ve speciálních školách a některých ústavech byly vytvořeny takové podmínky, které umožňovaly vypracovat a uzpůsobit řadu obecných didaktických zásad a metodických pokynů.

I v této době byly používány všechny možné a dostupné kompenzační a rehabilitační pomůcky. Na poměrně vysoké úrovni byly i studijní materiály, především učebnice např. pro osoby se smyslovým postižením. Cílem tehdejších speciálních institucí bylo také připravit děti se zdravotním postižením na život v běžné společnosti. Z dnešního pohledu můžeme hovořit o volné době sociální integrace. Zde však narážíme na nesrovnalosti. Jak můžeme připravit dítě se zdravotním postižením na život v „běžné“ občanské společnosti, když je vzděláváno v separovaných speciálních institucích. Nepřirozenou separací zdravých i postižených osob byla prohlubována vzájemná odtazitost a nepochopení.

“Teprve na začátku 90. let 20. století se společnost začala prostřednictvím médií seznamovat s existencí velkého počtu spoluobčanů se zdravotním postižením. V nové společenské atmosféře vznikly příznivé podmínky pro uvědomění si a respektování každého člověka jako svébytné osobnosti se všemi jejími individuálními charakteristikami a potřebami.” (UZLOVÁ, 2010, s. 14) Majoritní společnost na tuto situaci zareagovala zakládáním občanských spolků, nadací a sdružení. V této době dochází i k postupnému začleňování dětí s postižením do běžných škol. Byl vyvinut velký tlak ze strany rodičů postižených dětí, kteří usilovali o vytvoření podmínek pro vzdělávání handicapovaných dětí mezi zdravými žáky. Byly položeny základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol. “Předpokladem bylo přijetí či novelizace stávajících právních norem upravujících řízení, organizaci a obsah vzdělávání. Mezníkem se stalo zejména přijetí vyhlášky o základních školách v r. 1991, která poprvé explicitně zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol.” (MÜLLER, MICHALÍK, 2001, s. 23)

K tomu, aby mohlo dojít ke společnému vzdělávání dětí s postižením i bez postižení bylo potřeba přijmout nebo novelizovat stávající právní předpisy norem upravujících řízení, organizaci a obsah vzdělávání. Bariéru nezájmu o postižené děti v běžných školách prolomila vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole, která poprvé přímo zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. Podle znění

vyhlášky „může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči.“ Od tohoto roku došlo k mnoha dalším úpravám v právních předpisech. Další významný zlom nastal vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb., kde je uvedeno, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“) (Vyhláška č. 73/2005 Sb., s. 503). V této vyhlášce je mimo jiné stanoveno, že je povinností základní školy naplnit speciální vzdělávací potřeby u spádových dětí. Dalo by se říci, že by tímto okamžikem neměla nastat situace, kdy by handicapované dítě bylo odmítnuto běžnou spádovou školou. Součástí vyhlášky bylo však i ustanovení „Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy“ (§ 3 odst. 4 cit. vyhl.), které umožňovalo vedením škol odmítnout žáka se zdravotním postižením. V květnu 2011 byla přijata vyhláška č. 147/2011 Sb., která dříve platný text nahradila textem „Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.“ Od 1. září 2011 platí ustanovení školského zákona, které uvádí právo dítěte na vzdělávání v běžné škole bez ohledu na stupeň a druh zdravotního postižení. Záleží samozřejmě na připravenosti školského systému přijmout výše uvedenou legislativní zásadu. Od roku 2005 můžeme mluvit více méně o integraci v pravém slova smyslu.

Je velmi dobře, že v České republice se po roce 1989 o integraci a inkluzi začalo nejen mluvit, ale že se také začaly postupně naplňovat jejich principy. Díky tomu došlo ke prolomení pomyslných bariér mezi majoritní společností a lidmi se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Děti se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se mohou vzdělávat za stejných podmínek jako ostatní žáci. Děti majority se postupně učí s dětmi se zdravotním či sociálním znevýhodněním komunikovat, pomáhat jim

a porozumět. Dnes můžeme říci, že integrace je otázkou minulosti. Byla jednou z fází, kterou si musela naše společnost projít, abychom se společně mohli posunout dál, směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání znamená rovný a spravedlivý přístup ke vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu. Jedním ze znaků inkluzivního vzdělávání je právě odlišnost, která je přijímána, respektována a vítána jako dobrá zkušenost pro všechny. V inkluzivním vzdělávání je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc.

2. 2. Vymezení pojmu integrace a inkluze

Integrace a inkluze jsou pojmy, se kterými jsme se mohli ve větší míře potkávat po roce 1989 v souvislosti s uplatňováním lidských práv a se změnou v přístupu a chápání k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

V devadesátých letech 20. století se neřešil celosvětově jen problém samotné podstaty integrace osob se speciálními potřebami, ale i názvosloví týkající se této oblasti. (VÍTKOVÁ, 2004, s. 9) Američtí autoři (STAINBACK, 1989, in SÝKOROVÁ 2002) se zabývali rozdíly v konceptech integrace a inkluze, které se často v České republice na profesním edukačním poli užívají mnohdy shodně. Můžeme zde najít hned několik důvodů. Prvním důvodem je přesný překlad anglického výrazu *to be included*, který přímo znamená *být úplnou součástí*. Druhým důvodem je samotný výraz *integrace*, který spíše vyjadřuje způsob, kdy někdo či nějaká skupina byla vyčleněna a je integrována zpátky do běžného proudu života či školy. Důvodem třetím je, že inkluzivní prostředí či škola jsou specifické tím, jak jsou schopny vybudovat systém, který je inkluzivní a strukturován k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každé osoby s postižením. Posledním důvodem byl transfer zájmu na podporu každého člena školy či určitého společenství tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením.

Užívání a vymezení pojmů integrace a inkluze je v současnosti dosti nejednotné. Jednotliví autoři je vnímají a definují odlišně. Pro upřesnění uvádím některé definice integrace. Definice inkluze uvedu v další části textu.

„Slovo integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu znovuvytvoření celku.“ (PRŮCHA, 2009, s. 443)

„Integraci (školskou) chápe jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (JESENSKÝ in MÜLLER, 2001, s. 11)

„Nejvýstižnější definici integrace lze převzít od současného švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho, který konstatuje, že integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.“ (VÍTKOVÁ, 2004, s. 17)

„Integrace neznamená bezhlavé vhození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu pod heslem „hlavně ať je mezi zdravými“, nýbrž trpělivou a mravenčí práci vedoucí k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj jeho osobnosti.“ (MICHALÍK, 2002, s. 4)

„Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ in UZLOVÁ, 2010 s. 18)

„Integrace je ve školství chápána jako začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách. Proti tomu nelze nic namítat, děti si musí zvykat na to, že lidé nejsou všichni stejní, že nemají stejné schopnosti a dovednosti, že nejsou stejně výkonní. Se zdravými dětmi lze v jedné třídě vyučovat i ty, které jsou zdravotně postižené, ať už tělesně, nebo třeba zrakově či sluchově. Pokud jde o jednotlivce, kteří rozumí tomu, co se probírá.“ (VÍTEK, 2015, s. 12)

Z výše uvedených definic je patrné, že integrace je vzájemný proces dvou stran, které se k sobě přibližují a mění se. To znamená, že roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je vytvoření v kontextu rovnosti šancí vzájemného porozumění a akceptování mezi postiženými a nepostiženými. Školská integrace je naplnění jednoho ze základních, přirozených lidských práv. „Právo „být s ostatními“. Integrace však neznamená konec potřeby speciálně pedagogické podpory. Jenom se poskytuje v přirozeném, běžném prostředí běžné spádové školy žáka, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregačním prostředí speciální školy s internátem či

v ústavu. Z pohledu právního nelze tedy chápat integraci (i školskou) jinak než jako právo nebýt diskriminován.” (MÜLLER, 2001, s. 15)

Svým názorem se nejvíce přibližuji k definici Michalíka, který má určitě pravdu v tom, že většina škol integruje žáka s postižením a dále již neřeší, zda jsou naplněny a rozvíjeny všechny potřeby jak integrovaného žáka, tak i majoritní skupiny. Domnívám se, že tato skutečnost je ovlivněna mnoha faktory, jako je nezáměr a malá informovanost pedagogů o možnostech integrace, nízká finanční podpora (dotace) a možnosti dalšího vzdělávání. Dále je mi velmi blízký výrok Vítka, ze kterého cítím, že nenamítá nic proti integraci žáků s tělesným či smyslovým postižením. Domnívám se však, že není příliš nakloněn celoplošné integraci dětí s mentálním postižením. Zde je potřeba individuálně zvažovat všechny potřeby jak integrovaného žáka, tak i ostatních žáků ve třídě, ale i učitele a asistenta pedagoga.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být realizováno formou individuální nebo skupinové integrace. V následujícím textu se pokusím definovat podle Průchy individuální integraci jako vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve škole určené pro žáky s jinými druhy postižení. Průcha (2009, s. 451) dále definuje skupinovou integraci “jako pojem představující vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole, příp. ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. V případě žáků se specifickými poruchami učení se skupinová integrace realizuje formou speciálních tříd nebo tzv. minidyslektických tříd na běžných školách.”

“Úplná integrace ve školních podmínkách znamená zařazení handicapovaného žáka do běžné školy bez větších omezení, pouze s přihlédnutím k jeho momentálnímu stavu.

Částečná integrace představuje buď vyčlenění běžné školy pro žáky s jedním postižením (školy pro nevidomé, neslyšící, hluchoněmé, atd.), nebo vytvoření specializovaných tříd ve škole běžného typu, případně kombinaci běžné školní docházky se speciální péčí, pokud se vyskytnou přechodné obtíže.

Z výše uvedeného vnímáme integraci, respektive školní integraci jako zapojení dosud vyloučených žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, do hlavního vzdělávacího proudu. Znamená to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni ve své spádové škole a v běžné třídě odpovídající jejich věku. Školní

integrace může být úspěšná za předpokladu, že budou vytvořeny vhodné podmínky a použity správné postupy pro všechny zúčastněné strany. To znamená pro pedagogy, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro ostatní žáky ve třídě. Podstatou integrace je společné učení a soužití žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a majoritou. Integrace není pouhé tolerování odlišností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejím cílem je využití celkového potenciálu žáka, sociální zapojení ve školním prostředí a maximální příprava do dospělosti. O integraci nemůžeme mluvit v okamžiku, kdy dojde k pouhému organizačnímu začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy bez patřičných podpůrných opatření. Integrace přináší výhody zainteresovaným. Integrovaný žák je připravován na dospělý život v běžném prostředí, v důsledku vyšších nároků se mu dostává kvalitnějšího vzdělání a je mu umožněno společné dospívání s vrstevníky. Ostatní žáci dokážou díky integraci v budoucnu lépe přijímat rozdíly a jsou empatičtější k okolí. Učitelé a rodiče se učí spolupráci. Nevýhodou integrovaného vzdělávání je jeho finanční stránka a větší pracovní vyčerpání pro pedagogy. V některých případech může být integrace pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zátěžová, a tím pádem nevhodná. Při zavádění integrace je důležité, aby byly splněny všechny její podmínky a integrace se jevila jako prospěšná. Tím jsem vymezila a shrnula pojem integrace a dále se pokusím formulovat pojem inkluze.

Pojem inkluzivní vzdělávání se začal používat po Světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance, která se konala v červnu roku 1994. Jak uvádí Nováková (in VÍTKOVÁ, 2004, s. 10), slogan “Škola pro všechny” zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, kterým byla tato možnost odepřena nebo jakýmsi způsobem omezena. “Pro všechny” znamenalo bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika. V současné době prochází lidská společnost významnými změnami, na které musí reagovat. Tyto změny se dotýkají i oblasti vzdělávání, kde má své místo koncept inkluze, pro který je charakteristická snaha o vznik takové společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010). Další autoři Booth a Ainscow (in NĚMEC, ŠÍMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, 2014) uvádějí jako základní cíl inkluze ve školství zahájení procesu vedoucího ke zkvalitnění výuky a k maximalizaci zapojení všech žáků. V praxi

se pak jedná především o maximální možné zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího prostředí běžných škol.

Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 usiluje Česká republika v posledních letech o zavedení prvků inkluzivního vzdělávání do škol. Hlavním cílem Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání ministerstva školství je zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Inkluzivní charakter školského zařízení ovlivní vzdělávací podmínky jednak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i všech účastníků vzdělávacího procesu. Konečným cílem je přispění k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti.

Uzlová (2010, s. 18) uvádí, že pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných tj. celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy na rozdíl od integrace, která se zaměřuje na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit různými způsoby, např. speciálně vzdělávacím programem nebo dílčí změnou prostředí.

Zaujala mě myšlenka Hinze (in ANDERLÍKOVÁ, 2014, s. 44), který uvádí, že “pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků, nýbrž jednoduše děti a mladiství, kteří jsou žactvem a kteří mají rozdílné potřeby. Mnohé z těchto potřeb se týkají většiny z nich a vytvářejí společné výchovné a vzdělávací potřeby. Všichni žáci mají navíc individuální potřeby, mezi nimiž se najdou i takové, k jejichž uspokojení je smysluplné využít speciální prostředky a metody.”

Ztotožňuji se s názorem Hinze, který nedělí žáky podle odlišností, ale podle věkových kategorií. Uvědomuje si, že všechny děti mají rozdílné potřeby. A kromě toho mají všichni žáci i své individuální potřeby a některé z nich jsou uspokojeny za pomoci speciálních prostředků a metod. Přijde mi, že pořád nebyla pochopena myšlenka inkluze. Většina lidí si myslí, že inkluze se týká lidí, kteří mají určitý smyslový či fyzický problém. Myslím si, že je potřeba si uvědomit a pochopit, že každý člověk má svůj specifický způsob myšlení, a tím pádem potřebuje různé přístupy. Jsem si vědoma, že individualizace je velmi náročná, ale je potřeba se jí věnovat.

Inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Staví

všechny zainteresované před nutnost jít dál, než je zvykem, a ptát se, proč vůbec existují jevy jako vylučování některých lidí ze společnosti, předsudky a diskriminace. Inkluze si dává za úkol vybudovat společenství (komunity) pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu. Mají na to právo, a to je přece jen to, co bychom chtěli i pro sebe a své děti – moci se učit v neohrožujícím a otevřeném prostředí bez diskriminace a předsudků. “To znamená, že se děti se speciálními potřebami nemohou učit odděleně od svých vrstevníků tehdy, když je to vhodné nebo když je nutná intervence specialistů, například když navštěvují sezení pracovní nebo řečové terapie.” (LANG, 1998, s. 29)

Jak uvádí Krög (in ANDERLÍKOVÁ, 2014, s. 44) “inkluzie zahrnuje vizi společnosti, jejíž všichni členové se přirozeně mohou účastnit všech oblastí a v níž jsou samozřejmě zohledněny potřeby všech jejích členů. Inkluzie znamená vycházet z toho, že všichni lidé jsou rozdílní a že každý může spoluutvářet a spolurozhodovat. Nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti.“

Můžeme říci, že inkluze znamená poskytnutí odpovídající výuky všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby. Všechny děti si zaslouží chodit do dobré školy, která bude rozvíjet v co největší možné míře jejich znalosti a dovednosti v přirozeném prostředí. Inkluzie klade značné nároky na pedagogy, asistenty pedagogů a vychovatele. Nicméně jejich ochota a nasazení vzdělávat žáky v inkluzivním prostředí je zásadní podmínkou pro jejich úspěšné vzdělávání.

Podle míry podpůrných opatření rozdělují Hájková a Strnadová (2010, s. 28-38) inkluzi na tři stupně. První stupeň je inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření, který znamená pro školu minimální zatížení. Jedná se o žáky, kteří potřebují mírné úpravy ve školním režimu. Škola je schopna ve spolupráci s poradenskými pracovníky tyto úpravy zajistit. Druhým stupněm je inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření. Patří sem žáci, kteří vyžadují výraznější úpravy vzdělávacích potřeb podle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu. Důležité je vyhodnocení konkrétních opatření, které se provádí pravidelně v rámci školy a poradenských zařízení. Inkluzie žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření je třetím stupněm inkluze. Tento stupeň zahrnuje žáky, kteří vyžadují intenzivní podpůrná opatření v oblasti personální a materiální. Důležitým předpokladem úspěšné inkluze žáků

s intenzivní potřebou podpůrných opatření je společné plánování a budování strategie přijatelné pro všechny zúčastněné strany.

V poslední době se vedle integrace začíná hojně preferovat pojem inkluze. Dalo by se říci, že inkluze je nadstavbou integrace, která chápe začlenění postiženého člověka nově, jinak. Základem inkluze je poznání, že společnost se skládá z odlišných jedinců. Tito jedinci vytvářejí různorodou, ale zároveň i společnou skupinu, kde se respektují individuální rozdíly. Inkluze je chápána jako trvalejší postoj člověka, která má trvalejší charakter. Na rozdíl od integrace inkluze myslí na potřeby a prospěch všech vzdělávaných, ne jenom na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí Hájková (2005) pojem integrace a inkluze nebyly dosud v České republice definitivně vymezeny. Častěji se používá pojem integrace. V souvislosti se vzdělávací praxí a vzdělávací politikou se používá pojem školní integrace, který je spojen se vzrůstajícím tlakem na přeměnu českého školství.

Svémi názory se přikláním k definicím Hinze a Kröga. U Hinze oceňuji, že nedělí žáky podle jinakosti či odlišnosti a u Kröga mě zaujalo, že si společnost musí uvědomit, že všichni lidé jsou různí a že každý může určitým způsobem ovlivňovat společnost a zasahovat do ní.

2. 3. Inkluzivní vzdělávání

“Ideál inkluzivního vzdělávání se v posledních desetiletích stal vůdčí ideou vzdělávacích systémů po celém světě. Inkluzivní vzdělávání umožňuje rozvoj všech osob, včetně těch, kterým ve vývoji vlastního potenciálu brání překážky fyzické, psychické či sociální. Toto se nevztahuje pouze na povinnou školní docházku, ale i na středoškolské, vysokoškolské a celoživotní vzdělávání.” (KVĚTOŇOVÁ, STRNADOVÁ, 2012, s. 7)

Jak u integrace, tak i u inkluzivního vzdělávání je nejednotné vymezení pojmů. Vybrala jsem dvě definice, které mi přijdou nejužitečnější.

Inkluzivní vzdělávání je pojem, lépe řečeno sousloví, které spojuje řadu dílčích oblastí fungování školy, předznamenává změnu jejího zaměření a současně označuje i inovaci vzdělávacího systému jako celku. Jedná se o pojem teoretický, který však má zcela

praktické konsekvence. Není snadné (a nejspíš není ani možné) poskytnout jednu všeobecnou definici inkluzivního vzdělávání. “Čistě “pedagogická” koncepce inkluze implikuje školnímu prostředí společenské principy spoluurčení, zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace solidarity a celistvosti. Vychází z ní představa inkluzivní školy, jindy nazývané “školou pro všechny”, založená na didaktických principech, které pojímají učení jako individuální a individualizovaný proces, realizovaný v kooperaci žáků, z něhož profitují všichni jeho účastníci, pedagoga nevyjímaje.” (KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 8)

Jedním z hlavních charakteristických rysů inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem vzdělání v co největší kvalitě bez ohledu na jejich znevýhodnění, nadání a schopnosti. “Důraz je kladen na širokou dostupnost vzdělání pro každého, primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Rozdílné vzdělávací potřeby dětí jsou vnímány jako součást přirozené společenské diverzity a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích programů.” (UZLOVÁ, 2010, s. 19)

Postoj a strategie inkluzivního vzdělávání samotné školy, jsou podstatné pro zapojení školy do inkluzivního procesu. Škola by měla být otevřená všem žákům, měla by mít připravené a pozitivně nastavené pedagogy, kteří jsou ochotni se dále vzdělávat. Cílem školy by mělo být poskytnout všem žákům bez rozdílu kvalitní vzdělání. Inkluzivní školství počítá s odlišností, která je vítána jako dobrá zkušenost pro obě strany. Děti, které se setkají s odlišností, jsou do života vybaveni respektem k sobě i k ostatním, empatií, tolerancí, ohleduplností a odpovědností. Inkluzivní vzdělávání může poskytnout rozvoj komplexní individuality.

Za zmínku stojí, že na vytvoření podnětného inkluzivního prostředí mají vliv i různé formy výuky, např. skupinová výuka, kooperativní vyučování, aktivizační metody, učení žáka žákem. Podmínkou musí být přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, který pomůže s organizací výuky, aby se mohli zapojit všichni žáci.

Inkluzivní vzdělávání a jeho naplnění ve školní praxi je založeno na změnách stávajících vzdělávacích systémů, jejich struktur a přístupů. Obsahové naplnění inkluzivního vzdělávání nastává až na úrovni samotných škol, kde dochází ke změnám v oblasti výchovné a vzdělávací činnosti, v práci pedagogů, fyzického uspořádání školy, vztazích, komunikaci, metod a forem procesů učení. Přístupy jednotlivých škol

k naplnění inkluzivního vzdělávání jsou různé a níže uvedené autorky je pozorovaly a následně definovaly jako:

1. „*přístupy instrumentální*“ – školy, které vyhoví požadavkům, přijmou potřebná opatření a podřídí se inkluzivním trendům, ale významně se tímto směrem neubírají
2. „*přístupy existenciální*“ – školy, které vnímají inkluzi jako příležitost k dalšímu vývoji školy, zavádějí inovace, díky nimž si mohou vybírat výhody a mohou následovat celkový vývojový trend ve školství
3. „*přístupy militantní*“ – školy, které nejsou nakloněny inkluzivnímu vzdělávání, jsou konzervativní a převládají zavedené zastaralé systémy (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 10).

Zásadní podmínkou pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je ochota učitelů, asistentů pedagoga a vychovatelů vzdělávat společně s ostatními žáky i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud nebudou zainteresovaní lidé věřit principům inkluzivního vzdělávání, bude velmi obtížné ho dál rozvíjet. “Důvodem negativních přístupů k inkluzivnímu vzdělávání mohou být např. nízká očekávání dosažitelných cílů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Řada pedagogů má ambivalentní až negativní přístup k inkluzivnímu vzdělávání žáků i z jiných důvodů. Mezi nimi má své místo obava, že vedení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bude od pedagoga vyžadovat speciální znalost jeho problému a studium problematiky z oblasti speciální pedagogiky a andragogiky handicapovaných osob.” (KVĚTOŇOVÁ, 2012, s. 121) Proto je potřebné změnit protiinkluzivní postoje. Měli bychom se o to snažit a začít u sebe a dále pak pozitivně působit na své kolegy a žáky. Podle odborníků je možné dosáhnout změny prostřednictvím vzdělávání a sociálních kontaktů. To je názor odborníků. Dle mého názoru je základní podmínkou úspěšného inkluzivního vzdělávání funkční spolupráce učitele a asistenta pedagoga, jejich vzájemná výměna zkušeností a zejména často opomíjené společné plánování. Pokud bude nastaveno a realizováno společné plánování, dojde k efektivnímu využití pozice asistenta pedagoga, a tím pádem i k dosažení očekávaných cílů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2. 4. Inkluzivní vzdělávání a pedagogičtí pracovníci

V inkluzivním vzdělávání jsou role pedagoga i asistenta pedagoga náročnější. Pedagogičtí pracovníci musí věnovat mnohem více času přípravám, samotná výuka je odlišná a pedagog nesmí opomenout na následné hodnocení. Nutností v inkluzivním vzdělávání je další vzdělávání pedagogů i asistentů pedagoga. Zároveň může inkluzivní škola vnést do práce pedagoga sounáležitost s třídou, bližší poznání žáků, různé formy výuky, kde mohou uplatnit svou kreativitu a nové způsoby k dosažení cílů.

„Je pravda, že práce v prostředí inkluzivního vzdělávání klade na pedagoga zvýšené nároky včetně nezbytnosti dalšího vzdělávání, ale díky tomu dochází k podpoře jeho profesionálního růstu.“ (UZLOVÁ, 2010)

Pedagogický pracovník se podílí velkou měrou na budování pozitivního třídního klimatu třídy, do které je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V okamžiku, kdy integrujeme do třídy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, se může stát, že ostatní žáci žáka nepřijmou. V ojedinělých případech může dojít i k šikaně. Na činnost pedagogických pracovníků má vliv i jejich pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Jakmile jsou pedagogové nakloněni inkluzivnímu vzdělávání, dosáhneme požadovaného efektu. Řada pedagogů má z inkluzivního vzdělávání obavy. Obávají se, že vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bude časově náročné a bude vyžadovat další odborné vzdělávání.

Protože v inkluzivním vzdělávání jde o společné vyučování v heterogenních třídách (heterogenitou zde označujeme různé stupně potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, odlišnou úroveň vývoje a výchozí situace v procesu učení, rozdílnou řeč, národnost, náboženství, kulturu), je nezbytné, aby pedagogický pracovník zvládal efektivně pedagogicky pracovat s heterogenní skupinou žáků. Jak uvádí Hájková (2010, s. 109), abychom mohli mluvit o inkluzivním vzdělávacím prostředí, musí vznikat dostatek příležitostí ke vzájemné interakci mezi žáky, ale také mezi žáky a pedagogem. Právě vzájemná interakce učí obě strany vzájemnému naslouchání, respektu, vedení diskuze a uplatňování svých názorů a tolerování názoru druhého. K tomu všemu je potřeba nedirektivní komunikace ze strany pedagoga.

Portál Rytmu o. p. s. zmiňuje, že inkluzivní vzdělávání není přínosem jen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro samotné učitele. Umožňuje mu zažít

různorodost, poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, které se dají rozvíjet, nutí ho zamýšlet se nad postupy a metodami práce, dává mu prostor ke kreativě a nezbytnosti dalšího vzdělávání, který umožňuje jeho profesní růst.

2. 5. Současný stav zavádění inkluze v ČR

Významný krok v zavádění inkluzivního vzdělávání v České republice nastal ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v září 2009, která ovlivnila podobu Národního plánu.

Podpisem Úmluvy se Česká republika zavázala k zavedení systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. (FELCMANOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, str. 54)

Doposud však chyběla jednotná koncepce a systémová podpora zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu, což v praxi znamená, že většina škol není na inkluzi těchto dětí připravena. Proto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který byl přijat vládou v březnu 2010. Jedná se o první rámcový dokument, který je zaměřen na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Obsahuje nezbytná opatření ke zvýšení inkluzivního postoje v českém školství.

V červenci 2015 skončil projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV), který byl celorepublikovým projektem financovaným ze zdrojů Evropského sociálního fondu zaměřeného na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání. Cílem projektu bylo vytvořit zapojeným školám podporu, aby mohly samy zavádět vhodné formy a metody výuky vedoucí k inkluzivnímu vzdělávání. Centra dále školám zprostředkovávala další vzdělávání pedagogů, nákup pomůcek na podporu inkluzivního vzdělávání, průběžnou konzultační a poradenskou podporu atd.

V roce 2015 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na schválenou novelu školského zákona a prioritní úkoly systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání v České republice prostřednictvím Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018 při svém zpracování vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR

do r. 2020 a podrobněji uvedených opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020.”

Protože je vzdělávání v České republice čím dál více diskutované, jsou výsledkem desítky strategií. Velká pozornost je věnována i dokumentům, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za velký úspěch v tomto směru můžeme považovat zavedení nového pojmu “podpůrná opatření” ve školském zákoně s platností od 1. září 2016 a následné vydání publikace “Podpůrná opatření ve vzdělávání”, kde je uveden koncept konkrétních podpůrných opatření pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

“V publikaci je co nejjednodušší formou přiblíženo pedagogům, ale nejenom jim nové pojetí v přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které zavádí školská legislativa od září 2016.” (MICHALÍK, BASLEROVÁ, str. 6)

Inkluzivním vzděláváním se zabývá i mnoho organizací, jako je třeba nadace Open Society Fund, Open Society Fund Praha, Step by Step ČR, o.p.s., Člověk v tísni, o.p.s., Nová škola, o.p.s., Rytmus, o. s., Humanitas Profes, o.p.s., Partners Czech, o.p.s.

Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, mohou být oceněny certifikátem “Férová škola”. Jedná se o projekt, který vznikl v roce 2008 v Lize lidských práv a hlavním smyslem projektu je osvěta, poradenství a medializace těch škol, které se inkluze nebojí a propagují myšlenku inkluzivního, kvalitního a rovnocenného vzdělávání.

I když se směrem k inkluzivnímu vzdělávání udělalo mnoho vstřícných kroků, je potřeba si uvědomit, jak uvádí v rozhovoru s ombudsmankou Annou Šabatovou Tomáš Habart, že: „Sebelepší zákon nezajistí rovnost a spravedlnost. Vždy bude záležet na lidech (ne vždy právnících), kteří budou školský zákon aplikovat v praxi.“ (HABART, 2014, s. 26-27)

Dnes se české školství vydalo cestou inkluzivního vzdělávání, které chápeme jako umožnění maximálního rozvoje vzdělávacího potenciálu každého dítěte, nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech dětí, kteří jsou součástí vzdělávacího systému. K tomu, aby mohly být naplněny reálné potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i majority, je zapotřebí podpůrných opatření, kde jednou z personálních podmínek je i zřízení pozice asistenta pedagoga. V další kapitole se proto budu věnovat právě funkci asistenta pedagoga, jako jednoho z podpůrných inkluzivních

opatření.

3. Ustanovení profese asistenta

3.1. Vymezení řešené problematiky

Jednou z hlavních funkcí moderního státu je poskytnout všem občanům vzdělání. Vzdělanost národa je jedním ze znaků jeho kulturní úrovně a vyspělosti. Je mnoho mezinárodních smluv (Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluva o odstranění všech forem diskriminace žen, Úmluva o právech dítěte, Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace, Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech), ve kterých můžeme najít základy právní úpravy předškolního, základního a středního vzdělávání.

„V Listině základních práv a svobod v čl. 15 je zaručena svoboda myšlení a bádání a v čl. 33 právo každého člověka na vzdělání. V čl. 33 je dále uvedeno, že školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Právo na vzdělání můžeme vyložit jako negativní a pozitivní povinnosti státu zároveň. Z hlediska negativní povinnosti stát nesmí žádné osobě bránit ve vzdělání a z hlediska pozitivní povinnosti je úkolem státu vzdělání poskytovat, a to buď přímo, nebo nepřímo prostřednictvím nestátních institucí. Čl. 33 také zaručuje občanům ČR právo na bezplatné vzdělávání na státních základních a středních školách, což znamená, že stát hradí náklady spojené se zřizováním státních základních a středních škol a školských zařízení, hradí také náklady na jejich provoz a údržbu, přičemž Listina základních práv a svobod neumožňuje, aby stát vázal poskytnutí vzdělání na základních a středních školách za úplatu, tzv. školné.” (MICHALÍK, 2013, s. 22) Všechna tato práva mají samozřejmě také žáci a studenti se zdravotním postižením či znevýhodněním.

“Koncem roku 2006 přijala OSN Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, která kromě jiného garantuje lidem s postižením právo na život v přirozeném prostředí (článek 19) a vládám zemí, jež se k ní připojily, ukládá zajistit na všech úrovních inkluzivní vzdělávací systém (článek 24). Česká republika spolu s další stovkou států úmluvu podepsala a v červnu 2009 ji schválila Poslanecká sněmovna” (UZLOVÁ, 2010, s. 14) V minulosti byly výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením záležitostí speciálních škol. V souvislosti s integračními a inkluzivními

trendy se vzdělání těchto žáků stalo záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Od 1. 1. 2005 zajišťuje nová školská legislativa podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání. “Jednu z významných podmínek představuje zajištění nezbytných podpůrných personálních služeb, posílených o profesi asistenta pedagoga.” (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 5) „Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení.” (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 6)

3. 2. Vývoj pozice asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému

Termín asistent pedagoga je v České republice ve srovnání se západní Evropou poměrně nový. Portál asistentpedagoga mapuje rozvoj zapojení asistentů pedagoga do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice od devadesátých let minulého století, po dlouhou dobu se však práce asistentů vyvíjela po dvou paralelních liniích, samostatně u žáků se zdravotním postižením a zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním.

U žáků se *zdravotním postižením* ve speciálních školách se asistenti začali objevovat s přijetím *Vyhlášky 127/1997 Sb.*, o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která ustanovila možnost dvou souběžně pracujících pedagogických pracovníků v jedné třídě. Uvádí se, že dříve tuto pracovní činnost mohli vykonávat také mladí lidé, kteří vzhledem ke svému hodnotovému přesvědčení odmítli nastoupit základní vojenskou službu a přijali tzv. civilní službu.

“Pozice asistentů pracujících v oblasti vzdělávání *sociálně znevýhodněných žáků* má v České republice poměrně dlouhou historii. První asistenti tohoto typu se z iniciativy některých aktivních ředitelů začali objevovat v základních školách již v první polovině devadesátých let, jednou z prvních škol zaměstnávajících asistenty byla známá Církevní základní a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě, kde asistenti ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků působili od roku 1993. Hlavní inspirací pro zavedení prvních asistentů v ČR byl model z Velké Británie, kde tou dobou fungoval již dobře propracovaný systém tzv. *ethnic assistants* – pomocných pedagogických

pracovníků, jejichž úkolem bylo podporovat vzdělávání žáků z konkrétních etnických minorit.” (NĚMEC, 2014, s. 14)

“V rámci utvářející se legislativy se o funkci asistenta poprvé hovořilo v souvislosti s dalším rozvojem přípravných tříd v metodickém pokynu MŠMT (č. 25, 484/2000-22 z r. 2000) ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. V praxi šlo o romského pedagogického asistenta, jehož hlavním posláním měla být právě práce v přípravných třídách. Romští pedagogičtí asistenti byli na mnohých školách přijímáni s rozpaky. Učitelé se v některých případech obtížně smiřovali se ztrátou dominance v edukačním procesu, ale postupně hledali nové strategie spolupráce právě prostřednictvím asistentů, především mezi rodinami romských žáků a učiteli, hlavně při řešení výchovných problémů, v rámci uplatňování individuálních metod v práci se žákem, při doučování atd.” (PRŮCHA, 2009, s. 425)

“Právě v 90. letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta ve třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito asistenti (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice placeni převážně z prostředků mimo resort školství. Asi v 50% případů byli tito asistenti placeni z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými úřady práce (společensky účelné pracovní místo a veřejně prospěšná práce). Ve smyslu příslušných pokynů MPSV dávaly úřady práce najevo, že tento způsob hrazení nákladů neodpovídá podmínkám uvedených programů podpory zaměstnanosti a bude v prvních měsících roku 2002 ukončen. Ve školách a předškolních zařízeních tak zůstaly desítky a pravděpodobně spíše stovky dětí s postižením, u nichž nebylo zřejmé, jak bude “asistence” v průběhu výuky zabezpečena.” (BASLEROVÁ, ČADOVÁ, 2012, s. 8)

“Této nekoncepční školské politiky využila řada občanských sdružení, která čerpala prostředky z různých grantů a profesně se začala orientovat na odbornou přípravu asistentů (především osobních a sociálních) a tuto službu nabízela rodičům handicapovaných dětí.” (PRŮCHA, 2009, s. 425)

Celý uvedený systém poskytování služeb asistentů postrádal podporu nejen v zákoně, ale i v obecně závazných normativně-právních aktech. Školy tak stály před značnými

problémy. Z ustanovených daných právních norem vyplývá jednoznačná povinnost školy a školského zařízení poskytnout žákovi či studentovi vzdělání.

Podle Průchy (2009, s. 425) je z výše uvedeného vývoje profese asistenta pedagoga zřejmé, že jeho praktické využití v edukačním procesu je široké a smysluplně využívané na různých stupních vzdělávacího procesu a diferencuje se podle profilace dané školy. V současné pedagogické praxi může pracovat především v oblastech přípravných tříd či s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 16 jsou žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním souhrnně označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpora je těmto žákům poskytována dvěma odlišnými způsoby - prostřednictvím asistenta pedagoga nebo osobního asistenta.

Osobní asistence je sociální služba zajišťovaná v rámci MPSV a charakterizována zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. “Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, není zaměstnancem školy, může však působit ve škole na základě možnosti dané § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.” (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 23). Ve vzdělávací oblasti je osobní asistent používán rodiči zejména k dozoru a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy včetně převlékání, oblékání a přezouvání před začátkem i koncem výuky. Běžnou praxí se stává, že škola využívá při zabezpečení podpůrných služeb jedné osoby, která souběžně plní funkci osobního asistenta i asistenta pedagoga. Dochází k tomu především z ekonomických a organizačních důvodů. Ve většině případů bývá osobní asistent zaměstnancem neziskové organizace a ve škole působí na základě smlouvy mezi organizací poskytující službu a ředitelem školy. “Mzdové náklady asistenta hradí zaměstnávající organizace za přispění rodičů žáka.” (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, 2014, s. 11) “Rodiče dítěte přispívají na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, na úhradu finančních nákladů spojených se zajištěním této sociální služby. Maximální výši úhrady stanoví vyhláška č. 505/2006 Sb.” (UZLOVÁ, 2010, 25)

Pracovní pozice asistenta pedagoga je podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 16 zřizována ředitelem školy. Nutnou podmínkou k podání žádosti o zřízení této pozice na krajský úřad je doporučení školského poradenského zařízení (speciálně pedagogické

centrum, pedagogicko-psychologická poradna) Asistent pedagoga se stává zaměstnancem školy a jeho mzda je plně financována ze státního rozpočtu. Pro rodiče integrovaného žáka nepředstavuje přítomnost asistenta pedagoga žádné finanční ani organizační nároky.

Rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem je především v obsahu práce a kvalifikačních předpokladech. Asistent pedagoga je druhý pedagogický pracovník ve třídě, který by měl pod vedením pedagoga pracovat nejen s integrovaným žákem, ale i s ostatními žáky ve třídě. Měl by pomáhat zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracovat s učitelem a po domluvě s ním se věnovat i ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují. Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou přesně uvedeny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012) § 20. Osobní asistent se věnuje pouze jednomu konkrétnímu žákovi a pomáhá mu především zabezpečit základní životní potřeby, biologické i společenské. Hlavním cílem jeho činnosti je vyrovnávat příležitosti k aktivitám v běžném životě, aby byly srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení nebo jiného omezení. Co se týče kvalifikačních předpokladů u osobního asistenta, nejsou zas tak důležité. Profesi osobního asistenta může vykonávat relativně každý člověk, který se pro ni rozhodne. Důležité je, aby splňoval požadavky konkrétního klienta nebo požadavky poskytovatele sociální služby.

Z toho, co tu bylo zmíněno, je patrné, že pracovní pozice asistenta pedagoga je systémové řešení garantované státem. Na rozdíl od funkce osobního asistenta, která je determinována individuálními možnostmi žáků a jejich rodinou. Z toho můžeme usuzovat, že osobní asistence by měla být v oblasti vzdělávání spíše službou doplňkovou, zatímco podpora zajišťovaná asistenty pedagoga by i v budoucnu měla být jednou z hlavních podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Měli bychom si ale také uvědomit, že profese osobního i pedagogického asistenta mají hodně společného. Obě dvě profese by měli vykonávat lidé komunikativní, empatičtí, spolehliví, trpěliví a vstřícní, kteří si dokáží najít hranice v mezilidských vztazích, najít správnou míru tak, aby nebyli příliš dominantní, ale ani submisivní.

Asistent pedagoga se v posledních letech jeví jako jedno z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných opatření, která se velice dobře osvědčují ve školním prostředí. Může tomu tak být, ale ne vždy to funguje, jak má. Jak vyplývá z výzkumu realizovaného v letech 2012 až 2013, zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice, pro ideální nastavení činnosti asistenta pedagoga je nutné jednak vybrat takového člověka, který odpovídá jak osobnostně, tak vzděláním potřebám žáků, učitele i školy. Za druhé je nutná správně vytvořená náplň práce s poměrem přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Za třetí je potřeba správně nastavit formy podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě je nezbytné vymezení kompetencí asistenta pedagoga a zajištění metodického vedení a dalšího vzdělávání. (NĚMEC, 2014)

3. 3. Legislativa upravující práci asistenta pedagoga

“Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílejí na podpůrných vzdělávacích a integračních procesech žáka.” (NĚMEC, 2010, s. 60) Zřízením a oficiálním zakotvením této profese do vzdělávacího systému v České republice vznikají dobré podmínky pro integraci žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním (zejména romských žáků a dětí cizinců žádající o trvalý pobyt na území ČR), ale také žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

“V současné době je pracovní pozice asistenta pedagoga ve škole zřizována podle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., § 16), který uvádí:

„(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“ (NĚMEC, 2014, s. 18)

Zde stojí za povšimnutí jisté výhody v případě asistentů pedagoga pro žáky se sociálním

znevýhodněním, kdy zákon nepožaduje vyjádření školského poradenského centra (speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny) pro zřízení této funkce.

Naopak pro zřízení všech míst asistentů pedagoga ve školských zařízeních zákon vyžaduje souhlas krajského úřadu (ve výjimečných případech ministerstva):

„(10) Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.“ (NĚMEC, 2014, s. 18)

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. je hlavní činností asistenta pedagoga podpora žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, v komunikaci s ostatními žáky a při spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

Asistent pedagoga je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících zařazen mezi pracovníky, kteří vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na integrovaného žáka. Podle § 3 výše uvedeného zákona musí asistent pedagoga prokázat závazné předpoklady pro výkon funkce asistenta pedagoga:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka,

Vzhledem k tomu, že současná legislativa upravuje a vymezuje kompetence asistenta pedagoga, přispívá tak k rozvoji inkluzivního vzdělávání. Dnes je legislativně ukotveno, že asistent pedagoga je druhý pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost přímým působením na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době se asistenti pedagoga nerozlišují podle toho, jakému žákovi

se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují podpůrná a vzdělávací opatření. Na rozdíl od dob minulých, kdy byl specifikován romský asistent či asistent žáka.

3. 4. Finanční zabezpečení funkce asistenta pedagoga

Financování funkce asistenta pedagoga upravuje zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon ve znění pozdějších předpisů, dále vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativních a směrnice č. j. 28 768/2005-45, která stanovuje zásady, na základě kterých provádějí krajské úřady rozdělení finančních prostředků státního rozpočtu. U škol soukromých a církevních je financování asistenta pedagoga upravena jednak zákonem č. 561/2004 Sb., školský zákon ve znění pozdějších předpisů, dále MŠMT stanovuje výši normativů na kalendářní rok, která je zveřejněna na internetových stránkách MŠMT a ve Věstníku MŠMT. Navíc zákon č. 306/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů stanovuje soukromým školám základní podmínky pro poskytnutí dotací ze státního rozpočtu. (MICHALÍK, 2013)

Výše uvedená legislativní opatření nás informují o tom, jakým způsobem je v České republice financována pracovní pozice asistenta pedagoga. Ekonomické zabezpečení probíhá na základě krajských normativů. V okamžiku, kdy přímé výdaje nepokryjí realizaci upravených vzdělávacích programů, může je krajský úřad podle potřeby dofinancovat z vytvořených rezerv.

Pomocí krajských normativů probíhá normativní financování vzdělávacích potřeb pro žáky se zdravotním postižením a je realizováno pomocí:

- a.** základní částky, jež se odvíjí od toho, o jakého žáka se jedná, tzn. jedná-li se o dítě z mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy atd.
- b.** příplatku, který závisí na druhu zdravotního postižení (tělesné, zrakové, sluchové, mentální atd.) a na způsobu integrace daného žáka (individuální či skupinová)

Je plně v kompetenci krajských úřadů stanovení výše jak základní částky, tak i příplatku. Výše základní částky i příplatku jsou plně v kompetenci krajských úřadů a při jejím stanovení nejsou ničím limitovány. To platí u škol a školských zařízení, která jsou zřizována krajským úřadem či obcí. (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010)

Při podávání žádostí o zvýšení rozpočtu se musí školy a školská zařízení zřizovaná obcemi a kraji řídit pokyny a postupy daného krajského úřadu. To platí i v případě, kdy normativy daný rozpočet školy nestačí na pokrytí výdajů spojených se zřízením funkce asistenta pedagoga.

“Příslušný krajský úřad vydává postupy a pokyny, jak podávat žádosti o navýšení rozpočtu. Těmi se poté řídí školy a postupuje se tak i v případě, že normativní rozpočet nepokryje zvýšené náklady, které jsou nutné ke zřízení funkce asistenta pedagoga. V tomto případě je třeba přistoupit k rozvojovému programu ve vzdělávání - financování asistenta pedagoga.” (NĚMEC, 2014, s. 15)

Rozvojové programy se realizují na základě § 171 odst. 2 zákona č.561/2004 Sb. školského zákona, vyhlášené MŠMT, např. „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na období září - prosinec 2015“, č. j. MŠMT -20053/2015-1.

Kromě rozvojových programů vyhlášených MŠMT je možné čerpat dotace z operačních programů. V minulosti, to znamená v letech 2007 – 2013, bylo možné čerpat dotace na financování pozice asistenta pedagoga ze dvou operačních programů, a to Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Lidské zdroje a zaměstnanost. Oba operační programy jsou rozděleny do několika prioritních os dle jednotlivých zaměření. Oba tyto operační programy jsou již u konce, projekty jsou v současné době v závěrečných fázích realizace, nové dotace se již z těchto operačních programů poskytovat nebudou.

Nové dotace byly zahájeny v roce 2015 na programové období 2014 – 2020. Zde by se na asistenty pedagoga dalo dle mého úsudku čerpat opět ze dvou obdobných operačních programů, a to Věda, výzkum, vzdělávání a Zaměstnanost.

Vzhledem k tomu, že získat požadované finanční prostředky v plné výši od krajského úřadu se ne vždy podaří, snaží se někteří ředitelé najít i další cesty, mezi které patří např. účast v různých výběrových řízeních a grantových programech nebo spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi (např. Člověk v tísni).

Další možností, jak získat určitou část finančních prostředků na pozici asistenta pedagoga, je oslovit Úřad práce ČR. Škola společně s Úřadem práce ČR vytvoří tzv. společensky účelné pracovní místo pro asistenta pedagoga. Od Úřadu práce je možné čerpat částečnou či úplnou dotaci na asistenta pedagoga (přiznání úplné dotace na pozici

AP je však velmi ojedinělé). Finanční podpora pro školu tak má formu dotace či příspěvku na mzdu zaměstnance. O finanční podporu na zřízené pracovní místo je možné žádat opakovaně.

Pracovněprávní vztah mezi asistentem pedagoga a zaměstnavatelem vzniká na základě příslušného ustanovení zákona č. 262/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Pozice asistenta pedagoga ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí a svazkem obcí je v souladu s ustanovením § 123 odst. 2 a 3 zákoníku práce, § 3 novely zákona č. 564/2006 Sb., zařazena od 4. do 9. platové třídy podle požadavků školy na náročnost vykonávané činnosti. Stojí za povšimnutí, jak je uvedeno v Metodickém výkladu k odměňování č. j. MSMT-11705/2013-201, že dříve byly právními předpisy stanoveny pro zařazení také požadované kvalifikační předpoklady. Současný zákoník práce však tyto požadavky neuvádí. Nicméně nařízení vlády týkající se platových tříd potřebné vzdělání požaduje.

„Může nastat situace, kdy bude funkci asistenta pedagoga vykonávat absolvent vysoké školy. V ten okamžik by měl být zařazen do platové tabulky pro vysokoškolsky vzdělané pedagogické pracovníky. Vzhledem k tomu, že ne vždy škola či školské zařízení obdrží požadované finanční prostředky od kraje, bývají často tito asistenti zařazeni do nižších platových tříd. Jak již bylo dříve řečeno, asistent pedagoga je pedagogický pracovník, proto se jeho platový tarif řídí podle nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů – dle přílohy č. 1 nařízení vlády č. 130, 2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., zároveň má podle § 123 odst. 3 zákoníku práce nárok na 8 týdnů dovolené.

“Míru týdenní přímé pedagogické práce (obsahující činnosti v kontaktu s žáky) stanoví asistentu pedagoga ředitel školy nebo školského zařízení na základě přílohy nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., v rozsahu 20 až 40 hodin týdně podle potřeby školy či školského zařízení.” (TEPLÁ, 2010, s. 15) Přímá a nepřímá pedagogická činnost bývá v praxi rozdělena různě. Všeobecně je potřeba určit kromě

přímé pracovní činnosti i činnost nepřímou (zahrnující činnosti mimo vlastní kontakt s žáky) v takovém rozsahu, aby pokryla dobu potřebnou ke konzultacím s učitelem, s rodiči žáka, s ostatními asistenty či pedagogy, k přípravě pracovních materiálů atd. “Na to, aby práce asistenta mohla být opravdu efektivní, je potřeba, aby se připravoval na vyučování a pravidelně přípravu konzultoval se spolupracujícími učiteli, aby poskytoval učitelům organizační podporu, aby měl dostatečné metodické vedení od poradenských pracovníků, aby průběžně získával informace o potřebách žáků – to vše v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Vzhledem k rozsahu těchto činností se ve většině případů jeví jako vhodné takové uspořádání, ve kterém nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga činí 25-30% z jeho celkového úvazku.” (NĚMEC, 2014, s. 23)

3. 5. Zřízení funkce asistenta pedagoga v rámci základních škol

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a je zaměstnancem školy. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu na základě § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a v souladu s § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ředitel školy podá žádost o povolení zřídit místo asistenta pedagoga ve třídě, v níž je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, u krajského úřadu, který zřizuje danou školu. Zároveň podá žádost o finanční prostředky potřebné na zřízení pozice asistenta. Veškeré obsahové náležitosti určuje § 7 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných: “Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.” (TEPLÁ, 2010, s. 17) Může se nám zdát, že uvedené

požadavky jsou velmi obsáhlé a někdy i nepodstatné, ale jsou zárukou účelně vynaložených finančních prostředků na zřízení funkce asistenta pedagoga.

Společně s žádostí odesílá ředitel školy na krajský úřad i doporučení odborného poradenského zařízení, a to buď speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny tzv. Odborný posudek ke stanovení míry podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Příloha č. 1), který je nedílnou součástí. “Doporučení zpravidla obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole, rozsah činnosti asistenta (doporučenou výši úvazku), obsah jeho pracovní činnosti (návrh pracovní náplně), návrh na další poskytované podpůrné služby.” (UZLOVÁ, 2010, s. 49)

Zřízení funkce asistenta pedagoga bývá doporučeno na určité období (většinou se jedná o jeden školní rok) a zároveň je stanovena míra pracovního úvazku. V okamžiku, že dojde ke změně skutečnosti, na základě které byl vydán souhlas ke zřízení pozice asistenta pedagoga, je ředitel školy či školního zařízení povinen písemně změnu oznámit na krajský úřad. Jako změna může být např. přestup integrovaného žáka na jinou školu, změna osoby asistenta pedagoga, ukončení pracovního poměru asistenta pedagoga atd.

3. 6. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004, o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012): “§ 20 Asistent pedagoga:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen “stadium pro asistenty pedagoga”),

- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga.” (NĚMEC, 2014, s. 19)

Kvalifikační předpoklady pro vykonávání pozice asistenta pedagoga jsou velmi různorodé. “Jak je patrné z uvedeného přehledu, minimálním předpokladem je základní vzdělání doplněné absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v minimálním rozsahu 120 hodin.”(PRŮCHA, 2009, s. 425) Maximem je pak vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd.

Na základě této různorodosti rozlišujeme v současné době dvě úrovně odbornosti asistenta pedagoga.

“Vyšší” úroveň asistenta pedagoga, kdy asistent vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s integrovanými žáky. Asistent musí mít středoškolské vzdělání s maturitou a zároveň pedagogické vzdělání získané na střední pedagogické škole, vyšší odborné nebo vysoké škole nebo v kurzu pro asistenty pedagoga. (NĚMEC, 2014)

“Nižší” úroveň asistenta pedagoga, kdy asistent vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole a ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání. (NĚMEC, 2014). U této úrovně stačí asistentovi základní vzdělání nebo střední vzdělání s výučním listem a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga v rozsahu minimálně 120 vyučovacích hodin.

Co se týče kvalifikačních kurzů pro asistenty pedagoga, vznikají zde nejasnosti, kde zákon rozlišuje studium pedagogiky a studium pro asistenty pedagoga. Tyto dva kurzy se od sebe liší především rozsahem vyučovacích hodin. Studium pedagogiky má podle Standardů pro udělování akreditací DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) určených 80 vyučovacích hodin a studium pro asistenty pedagogy má rozsah 120 vyučovacích hodin. Obě formy kvalifikačních kurzů jsou přístupné zájemcům se středoškolským nebo vyšším vzděláním, studium pro asistenta pedagoga je určeno lidem se základním vzděláním.

Teplá (2010, s. 10) uvádí § 20 písm. e) zákona č. 563/2004 Sb., podle kterého absolvent studia pro asistenty pedagoga získá znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium probíhá v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu minimálně 120 vyučovacích hodin a je zakončeno závěrečnou zkouškou před komisí.

Baslerová a Čadová (2012, s. 13) uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, podle § 22, který považuje za studium pedagogiky vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

MŠMT zveřejňuje a nabízí na svých internetových stránkách seznam akreditovaných vzdělávacích programů, na základě kterých mohou absolventi získat potřebnou kvalifikaci pro vykonávání funkce asistenta pedagoga. Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga nabízí i akreditované subjekty v deseti krajích ČR, např. Nová škola, o. p. s., Rytmus o. p. s. ve spolupráci s VOŠ Jabok, Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISKK) a ZŠ A MŠ Prointepro s. r. o.

Jako pozitivní vnímám skutečnost, kdy na poptávku po kvalifikačním vzdělání asistenta pedagoga reagují vysoké školy nabídkou nového studijního bakalářského oboru pedagogický asistent. „Jednou z prvních fakult, která se prostřednictvím rozvojových projektů MŠMT začala věnovat systematické profesní přípravě asistentů, byla PedF MU, která v roce 2002 iniciovala vznik Kabinetu multikulturní výchovy při katedře sociální pedagogiky. Kurz pro asistenty je koncipován jako dvousemestrový, celkem obsahuje více než 250 hodin, přičemž minimálně 200 hodin je kontaktních. Kurz je ukončen závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Frekventanti jsou

připravování jak po teoretické, tak metodické stránce.“ (PRŮCHA, 2009, s. 427). V současné době mohou zájemci o akreditované vzdělání najít na většině vysokých škol obor, který jim po jeho absolvování umožní vykonávat pozici asistenta pedagoga na základní škole. Např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze se jedná o obor „Psychologie a speciální pedagogika“ bakalářské studium prezenční. Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích nemají přímo obor pro asistenty pedagoga, ale otvírají dvouoborové bakalářské studium prezenční vedoucí k učitelství pro ZŠ, respektive ZUŠ a SŠ (např. anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání nebo hudební výchova se zaměřením na vzdělávání). Díky pedagogicko-psychologické složce může absolvent vykonávat i pozici asistenta pedagoga. Dále jednooborové bakalářské studium asistenta pedagoga nabízejí Masarykova univerzita v Brně, Ostravská univerzita v Ostravě a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Univerzita Palackého v Olomouci nabízí v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR roční prezenční studium oboru asistenta pedagoga.

Kromě vysokých škol a akreditovaných organizací je i několik středních škol, které nabízejí maturitní vzdělání formou dálkového studia pro pedagogické asistenty. Např. Vyšší odborná škola ekonomická, sociální a zdravotnická, obchodní akademie, střední pedagogická škola a střední zdravotnická škola, Most a Střední škola prof. Zdenka Matějčka Ostrava – Poruba.

Na základě šetření nevládní neziskové organizace Člověka v tísní však vyplynulo: „že v některých krajích nejsou vůbec realizovány akreditované kurzy či relevantní obory na vysokých školách. Pouze polovina asistentů pedagoga si myslí, že jsou pro ně dostupné kvalifikační kurzy. Z Analýzy systému vzdělávání asistentů pedagoga vyplynulo, že asistentům chybí rozvoj a nácvik komunikačních dovedností pro spolupráci s učitelem a též komunikační dovednosti potřebné při práci s rodinami žáků, navazování kontaktů a další spolupráci s rodinou a zejména v přímé práci se žáky ve třídě v průběhu vyučování. Naléhavě rovněž potřebují, aby nedílnou součástí jejich vzdělávání byly odborně vedené praxe a náslechy ve školním prostředí a názorné vyložení teoretické látky.“ (VYSLOUŽILOVÁ, 2014, s. 6-7)

Z výsledků Analýzy systému vzdělávání vyplývá potřeba dalšího vzdělávání asistenta pedagoga, jeho podpory a spolupráce s ostatními pedagogy ve škole i s odbornými

pracovníky školských poradenských zařízení. „Další vzdělávání asistenta pedagoga by mělo být zaměřeno především na poznatky ze speciální pedagogiky (prohlubování znalostí o speciálních vzdělávacích potřebách žáků) a tzv. „měkké dovednosti“ týmová práce, komunikace, empatie, atd.“ (NĚMEC, 2014, s. 59)

Tím, že je asistentům pedagoga umožněno lepší odborné vzdělání, dochází k jejich celkovému zlepšení postavení ve společnosti. Otázkou však zůstává, do jaké míry bude o tento obor zájem. Asistenti absolventi nemohou být podle současné legislativy zařazeni do jiné vyšší než 9. platové třídy. Zároveň s pozicí asistenta pedagoga je spojena jedna velká nejistota, a to ta, že je s asistentem většinou uzavřena pracovní smlouva na dobu určitou. „Ředitel školy využije možnosti § 39 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů, týkající se zvláštní povahy práce, tzn. práce vázané na konkrétní důvody. Pracovní smlouva může být tudíž vázaná např. na dobu, po kterou bude žák se zdravotním postižením vzděláván v dané škole, nebo dobu, na kterou je dán souhlas se zřízením asistenta pedagoga krajským úřadem nebo MŠMT.“ (TEPLÁ, 2010, s. 15)

Jak vyplývá z výzkumu, realizovaného v letech 2012 až 2013, zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice, vzdělání asistentů pedagoga není stejnorodé. „Převážná většina asistentů zapojených do výzkumu měla úplné střední nebo vyšší vzdělání, necelou čtvrtinu z dotazovaných asistentů tvořili dokonce absolventi vysokých škol. Nejčastěji zastoupeným stupněm dosaženého vzdělání byla střední škola s maturitou – jednalo se jak o absolventy středních škol pedagogických, tak i o absolventy středních škol s nepedagogickým zaměřením, kteří dále prošli kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga.“ (NĚMEC, 2014, s. 24)

3. 7. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Včetně zákonem stanovených kvalifikačních předpokladů vyžaduje profese asistenta pedagoga i určité osobnostní dispozice. Osobnostní předpoklady se od sebe odlišují podle toho, u jakého žáka bude asistent pedagoga pracovat. Jinak bude pracovat asistent pedagoga se žákem s poruchou chování, kde bude nutná razance, jinak s žákem s Downovým syndromem, tady bude na místě citlivý přístup a síla bude potřebná u žáka s kvadruparetickou formou mozkové obrny.

Uzlová (2010, s. 45) vidí jako vhodného kandidáta na pozici asistenta pedagoga motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup.

V roce 2006 provedla Lucia Drotárová výzkum, jehož cílem bylo zmapovat současnou situaci asistentů pedagoga na školách. Jeden z výstupů tohoto projektu byla i osobnostní charakteristika asistenta pedagoga.

“Asistent pedagoga by měl zejména:

- mít kladný vztah k dětem a lidem
- být komunikativní
- být trpělivý
- být pracovitý
- být ochoten dále se vzdělávat
- být ochoten spolupracovat a pomáhat
- být důsledný
- mít schopnost ovládat emoce
- mít patřičné vědomostní zázemí“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 92)

Z výzkumu, který byl proveden v letech 2013 až 2014, zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice vyplývá, že jako nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga jsou: odpovídající vzdělání a znalosti, dobrý vztah k žákům, empatie a trpělivost. “Výzkum rovněž prokázal, že na preferované kvality asistentů má dopad charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáků – zatímco asistenti pracující s žáky se zdravotním postižením nejčastěji uváděli požadavek odpovídajícího vzdělání asistenta, asistenti působící ve třídách se sociálně znevýhodněnými žáky nejčastěji uváděli požadavek dobrého vztahu asistenta k žákům. V neposlední řadě se pak objevil i požadavek určité rovnováhy mezi dosaženým vzděláním a osobnostními kvalitami asistenta.” (NĚMEC, 2014, s. 31)

Myslím si, že asistentem pedagoga by se měl stát člověk, který má kladný vztah k dětem, chce s nimi pracovat a pomáhat jim k dosažení lepšího vzdělání. Asistentem pedagoga by se neměl stát někdo, kdo nenašel uplatnění v jiné profesi a pozici asistenta

pedagoga vidí jako jisté řešení své pracovní situace. V tento moment jde o nevhodného kandidáta. Jako jednu z nejdůležitějších vlastností asistenta pedagoga vidím empatii. Asistent pedagoga by měl být schopen vidět svět očima žáka a porozumět jeho zájmům a potřebám. Kromě empatie s žákem je velmi důležitá i empatie s rodinou, která je podstatná při vzájemné komunikaci. Při komunikaci s rodinnými příslušníky je důležitá schopnost formulovat sdělení jasně a srozumitelně. Důležitá je i trpělivost, která je potřebná při práci s méně nadaným žákem pro dosažení stanovených cílů. Ruku v ruce s trpělivostí jde důslednost, která stanoví žákům jasné hranice. V neposlední řadě musí asistent pedagoga zvládnout pracovat pod vedením pedagoga a dokázat poznat hranice ve vztahu k němu, ale také k žákovi a jeho rodičům. Asistent pedagoga by měl najít takovou rovnováhu ve vztazích, aby nebyl příliš dominantní, ale ani submisivní.

3. 8. Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem

Základem úspěšného začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu je vytvoření všech nezbytných podmínek, mezi které patří i efektivní spolupráce mezi všemi klíčovými pracovníky tohoto procesu, tzn. pedagogy, asistentů pedagoga, vedení školy, pracovníků odborných pracovišť. Klíčovou spoluprací při začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. Právě učitel je zásadním partnerem pro asistenta pedagoga. “Na první pohled se může zdát, že se jedná o samozřejmost, ale je potřeba myslet předem na to, že není-li asistent zapojen do chodu školy již na počátku svého působení, může se stát, že se bude cítit vyčleněn z kolektivu a bude pro něj problematické vytvářet si mezilidské vazby mezi svými kolegy až v průběhu školního roku.” (KARGEROVÁ, STARÁ, 2015, s. 18).

Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem pedagogického sboru. Měl by být představen kolegům, účastnit se společných porad a mít ve škole své místo v kabinetě či sborovně, kde by si mohl ukládat své pracovní materiály a pomůcky. V praxi je tomu bohužel jinak. Ve většině případů není asistent pedagoga představen pedagogickému sboru a nemá své místo, kde by mohl připravovat a ukládat pracovní pomůcky. Základním předpokladem dobré spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Aby spolupráce mezi asistentem

pedagoga a učitelem dobře fungovala a byla přínosná pro všechny, je nezbytné, aby jak učitel, tak asistent pedagoga chtěli vzájemně spolupracovat, oba musí věřit tomu, že jejich práce má smysl, a že společně dojdou ke stanovenému cíli. Důležité je i společné plánování výuky, kde učitel i asistent společně sdílejí a rozebírají společné metody a přístupy, snáze řeší problémy a lépe mohou sledovat pokroky žáků a hodnotit jejich výsledky. Jak uvádí portál inkluzivní škola, pro asistenta pedagoga je velmi důležité, aby byl zapojen do plánování výuky. Plánování výuky je nutné jednak pro individuální podporu žáků, ale zároveň i pro vzájemnou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. V případě, že není asistent pedagoga zapojen do plánování výuky, je jeho činnost méně efektivní. Asistent je nucen v dané situaci improvizovat, což negativně ovlivňuje míru zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu.

Učitel může využít přítomnosti asistenta pedagoga při samotné organizaci výuky ve dvou základních podobách, a tím reagovat na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednak se jedná o práci s celou třídou, kdy učitel učí celou třídu a asistent pomáhá cílové skupině se zapojením do aktivit v hodině, nebo učitel učí a asistent cíleně sleduje žáky, nebo učitel učí a asistent pomáhá žákům, sleduje chování, opravuje úkoly, nebo učitel i asistent učí společně. Druhou podobou je skupinová výuka, jako je, výuka na stanovištích, paralelní výuka nebo alternativní výuka.

Vhodné je uvědomit si některé prohřešky, které mohou negativně ovlivnit kvalitu práce a klima ve třídě a na které by si měli učitelé a asistenti pedagoga dávat pozor.

Uzlová (2010, s. 53) uvádí, že učitelé nerespektují asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, nepředstaví a neobjasní důvod přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě všem žákům, jasně nevymeží kompetence, role a vzájemné postavení, vážne vzájemná komunikace - učitel neinformuje asistenta o obsahu nejbližších hodin, učitel převede svou zodpovědnost za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na asistenta pedagoga, učitel nechává asistenta ve třídě samotného, aby učil celou třídu. Asistenti pedagoga nejčastěji nepřiměřeně zasahují do kompetencí učitele, příliš se prosazují, nerespektují prostor učitele, jindy jsou asistenti naopak velmi pasivní, nejsou aktivní a čekají na pokyn vyučujícího, nepřipravují se na hodiny a pracují chaoticky, jsou nespolehliví a negativně hovoří o učiteli před dětmi i rodiči.

Z výzkumu, který byl realizován v letech 2012 až 2013, zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice, vyplývá, že úroveň spolupráce asistenta pedagoga s učitelem byla respondenty výzkumu hodnocena velmi pozitivně – více než tři čtvrtiny učitelů i asistentů uvedly, že jsou se vzájemnou spoluprací spokojeny nebo dokonce velmi spokojeny. Pouze tři učitelé (tj. méně než 10%) uváděli konkrétní výhrady ke spolupráci s asistentem, kterou ale přesto z celkového pohledu hodnotili kladně. Z řad asistentů jen čtyři respondenti (tj. 10%) uvedli, že úroveň spolupráce je u různých pedagogů různá. Tři učitelé a tři asistenti také referovali o obtížích v počátcích vzájemné spolupráce, vyskytujících se zejména v případech využití asistentů na druhém stupni, kde mají učitelé se spoluprací s asistentem méně předchozích zkušeností. (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, 2014, s. 50)

3. 9. Pracovní náplň asistenta pedagoga

Základní rámec náplně práce asistenta pedagoga je definován vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novelizovaná vyhláškou č. 147/2011Sb., která v § 7 uvádí:

“Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.”

(NĚMEC, 2014, s. 2014)

Náplň práce asistenta pedagoga by měla být v souladu s popisem činností, které jsou uvedeny ve vyhlášce. V okamžiku, že by tato náplň práce byla tak obecná, jak je uvedeno ve vyhlášce, byla by v praxi nepoužitelná. Vzniklo by spousta nejasností

a dohadů ohledně činnosti a kompetencí asistenta pedagoga. Proto je nutné definovat náplň práce asistenta přesně a konkrétně, tak aby bylo všem jasné, co patří do povinností a kompetencí asistenta pedagoga. Náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy podle konkrétních specifických potřeb žáka, vedení školy obvykle vychází z doporučení SPC. „Náplň práce je pak doplněna dodatkem, že v případě nepřítomnosti žáka ve škole určuje práci ředitel školy (např. pomoc učitelů při přípravě pomůcek, kopírování různých materiálů, administrativní činnost apod.), často asistent pomáhá i jiným dětem ve třídě. Asistent pedagoga je pomocníkem učitele ve třídě, není osobním asistentem. Dbá pokynů učitele a poradenských pracovníků školy a poradny nebo centra. Učitel může jeho pomoc v případě potřeby vyžadovat i směrem k ostatním žákům.” (KENDÍKOVÁ, 2013, s. 84)

Asistent pedagoga podle pokynů pedagoga zajišťuje výchovně-vzdělávací činnost v průběhu vyučovací hodiny. Poskytuje žákovi pomoc o přestávkách a během mimoškolních akcí pořádaných školou. Za podpory pracovníka školského poradenského zařízení se snaží redukovat a kompenzovat obtíže plynoucí ze zdravotního či sociálního znevýhodnění. Pomáhá s přípravou všech materiálů a pomůcek, potřebných pro edukační činnost pedagoga. Podle potřeb žáka asistuje i při dalších činnostech jako je příprava a úklid pomůcek na hodinu, zápis textu, manipulace s většími předměty, vysvětlování a opakování učiva, čtení textu, atd.

Jak zmiňuje Uzlová (2010), v praxi by to mělo být tak, že při nástupu do zaměstnání by společně s pracovní smlouvou asistent pedagoga obdržel i náplň práce, se kterou byl předem seznámen. Samozřejmostí by mělo být, že s náplní práce asistenta pedagoga jsou obeznámeni jak učitelé třídní, ale i ostatní. Především se tak nedorozumění, usnadní se spolupráce a rozdělení kompetencí ve třídě.

Problematikou náplně práce se zabýval i výzkum, který byl proveden v letech 2013 až 2014 zaměřený na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice. Jedním ze závěrů tohoto šetření bylo zjištění, že “náplň práce asistenta pedagoga vytváří ředitel školy (ojediněle zástupce), který je i asistentovým nejvyšším nadřízeným. V mnoha případech ale ředitelé nevyužívají možnost konzultovat náplň práce asistenta s dalšími účastníky vzdělávání – méně než polovina ředitelů zapojuje do tvorby asistentovy náplně práce učitele a jen přibližně každý šestý ředitel konzultuje

náplně práce se samotným asistentem. Překvapivě málo využitý je v tomto směru i potenciál poradenských pracovníků – např. výchovní poradci, kteří mají ve většině škol agendu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na starosti, se na tvorbě náplně práce asistenta podílejí jen ve 40 % případů.” (NĚMEC, 2014, s. 33)

Náplň práce asistenta pedagoga se nemůže stát šablonou pro všechny asistenty. Činnost asistenta pedagoga je tak různorodá a záleží na mnoha faktorech, proto tomu musí odpovídat i jeho pracovní náplň. Je potřeba jí věnovat patřičný čas, aby se předcházelo nesrovnalostem a nedorozuměním. Ideální by bylo, kdyby ředitelé při tvorbě náplně práce asistenta pedagoga spolupracovali jak s učiteli, tak s pracovníky z odborných pracovišť. Spolupráce na tvorbě náplně práce asistenta pedagoga by byla prospěšná pro všechny zúčastněné strany. Jak učitelé, tak poradenští pracovníci mají odlišné zkušenosti, které se vzájemně doplňují. Učitelé mívají větší zkušenosti s metodami a formami práce a pracovníci poradenských center mají lepší vhléd do potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi se ukazuje, že jedním z vhodných řešení je vytvoření individuálního plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsou stanoveny jeho cíle. A právě z cílů IVP vychází náplň práce asistenta pedagoga.

3. 10. Různá pojetí práce asistenta pedagoga

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Ve třídě je druhým pedagogem, který by měl pod vedením učitele dávat podporu nejen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v okamžiku, kdy tento žák pomoc nepotřebuje, i ostatním žákům ve třídě.

Uzlová (2010, s. 43) však uvádí, že ne vždy tomu tak v praxi je. Mnohdy tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem jakýsi “stát ve státě” – je vyčleněn ze společného vzdělávacího proudu, asistent učí žáka, učitel se na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obrací jen výjimečně, chybí kooperace se spolužáky. V těchto případech nemůžeme mluvit o úspěšném začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ani o inkluzivním přístupu ze strany školy.

Němec (2010) poukazuje na důležitost přítomnosti asistenta pedagoga při podpoře u romských žáků. V okamžiku, kdy je asistent pedagoga sám Rom, stává se studijním

vzorem pro děti svého etnika. Tito asistenti jsou velmi žádaní, protože jsou jazykově vybavení, rozumí tradicím a kultuře. Romští žáci u nich získávají mnohem větší pocit bezpečí a důvěry.

V našem školství je potřeba si uvědomit rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Asistent pedagoga vytváří podporu pro integrovaného žáka přímo ve vzdělávacím procesu a je zaměstnancem školy, tím pádem je jeho činnost hrazena z rozpočtu MŠMT. Oproti tomu činnost osobního asistenta je sociální služba, kde asistent není zaměstnancem školy, ale může být přítomen při vyučování. Osobní asistence patří pod resort MPSV.

Ve školách se můžeme potkat s praxí, kde osobní asistent kromě sociální podpory poskytuje žákovi i podporu pedagogickou. Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, se rodiče integrovaného žáka musí finančně podílet na financování nákladů spojených se zajištěním této sociální služby. V ten okamžik rodiče žáka hradí i činnost osobního asistenta s ostatními žáky, což se nemusí všem rodičům pozdávat.

Je dobré si uvědomit, jak uvádí Teplá (2010, s. 6), že “ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení.”

Pracovní náplň asistenta vychází z míry postižení integrovaného žáka. Asistent poskytuje podpůrnou službu především v 1. třídách školy, ve vyšších ročnících se očekává postupné omezování asistenční podpory vzhledem k věkovému i sociálnímu osamostatňování žáka. Rozhodující je samozřejmě aktuální zdravotní stav žáka a míra individuální potřeby.

Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním zná většinou velmi dobře prostředí, z něhož žáci pocházejí (např. konkrétní rodina, romská komunita atd.), může být důležitým pomocníkem ve výchovně-vzdělávacím procesu a mediátorem mezi rodiči a vyučujícím.

Němec (2014, s. 38-43) považuje za nejdůležitější vlastnosti asistentů pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky kladný vztah k dětem, trpělivost, empatii a komunikativnost. Asistent pedagoga by měl stát na straně žáků. Měl by mít znalosti

odpovídající činností, které se od asistenta pedagoga v praxi očekávají. U této profese by mělo být samozřejmostí, že k podporovaným žákům přistupuje asistent bez předsudků. S kladným postojem k žákům úzce souvisí i to, že by asistent měl být empatický, měl by být schopen vidět svět očima dítěte. Důležitým předpokladem pro vykonávání této činnosti je i asistentova schopnost komunikace s rodiči žáků.

V České republice je asistent pedagoga podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., druhý pedagogický pracovník ve třídě, který na základě pokynů učitele vytváří podporu jednak žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují. Kromě toho může pomáhat učitelům při tvorbě didaktických pomůcek a přípravě vyučovacích hodin. Pokud bude učitel potřebovat věnovat se integrovanému žákovi, mohou si asistent pedagoga a učitel vyměnit role. Asistent pedagoga je určen pro děti se zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, atd.) a zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní). Dále pak pro žáky se sociálním znevýhodněním, kam patří děti, “které nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.” (PRŮCHA, 2009, s. 454). Důležitým cílem činnosti asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podpora žáka v integraci do prostředí školy a do společnosti.

3. 11. Aktuální tendence asistenta pedagoga v ČR

Současné české školství jde dlouhou cestou inkluzivního vzdělávání, ve kterém bude možné vzdělávat co největší možné množství žáků podle svých potřeb a možností v běžných školách. “Zvyšování počtu asistentů a jejich skutečně efektivní zapojení do vzdělávání ale může být jedním z nástrojů, které rozvoj inkluze umožní a které snad i pomohou přesvědčit učitele i rodiče žáků, že inkluze ve vzdělávání je vhodnou cestou i pro ně.” (NĚMEC, 2014, s. 61). V posledních letech se ukazuje, že je pozice asistenta pedagoga na mnoha základních školách velmi potřebná a zároveň i dobře fungující jako vyrovnávací a podpůrné opatření.

Portál Mají na to uvádí, že žádostí o zřízení funkce asistenta pedagoga každoročně

přibývá. Důvodů může být samozřejmě několik, ale jako jeden z nejdůležitějších uvádí, že asistent pedagoga je často klíčový pro přiměřené začleňování žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má s podporou asistenta pedagoga mnohem větší šanci na zvládnutí školních nároků. Díky osobě asistenta pedagoga může být v případě mnoha žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně naplňován smysl integrace (popř. inkluze). Spolupráce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je v praxi největší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem.

„Po více než desetiletých zkušenostech se relativně ustálil i model financování asistentů pedagoga. V současné době požadavky jednotlivých škol na mzdu asistenta shromažďují krajské úřady, které na základě rozvojového programu MŠMT poskytnou potřebné finanční prostředky.“ (PRŮCHA, 2009, s. 428)

V současné době je velká snaha dát řád a pravidla inkluzivnímu vzdělávání. Jeho nezbytnou součástí je i pozice asistenta pedagoga, kde v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2013-2015) se podařilo vytvořit „Standard práce asistenta pedagoga“ a „Základní metodiky práce asistenta pedagoga se žáky se ZP a ZZN“

4. Závěr teoretické části

Integrace je pojem, se kterým jsme se ve větší míře začali setkávat až po roce 1989, a to v souvislosti se změnou v přístupu k postiženým lidem. V současné době není užívání a vymezení pojmu integrace jednotné. Z definic, které byly uvedeny v teoretické části, je zřejmé, že integrace je vzájemný proces dvou stran, které se k sobě přibližují a mění. Znamená to, že roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je vytvoření kontextu rovnosti šancí vzájemného porozumění a akceptování mezi lidmi se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a majoritou. Co se týče školní integrace, ta je jedním ze základních a přirozených lidských práv, práva na vzdělání a být s ostatními. Je dobré si uvědomit, jak uvádí MÜLLER (2001), že „integrace však neznamená konec potřeby speciálně pedagogické podpory. Jenom se poskytuje v přirozeném, běžném prostředí běžné spádové školy žáka, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregacním prostředí speciální školy s internátem či v ústavu. Z pohledu právního nelze tedy chápat integraci jinak než jako právo nebýt diskriminován.“

Další pojem, který se objevuje v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je inkluze. O inkluzi můžeme hovořit jako o nadstavbě integrace, kterou chápeme jako začlenění postiženého člověka nově, jinak. Inkluze znamená poskytnutí odpovídající výuky všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby. Všechny děti si zaslouží chodit do dobré školy, která bude rozvíjet v co největší možné míře jejich znalosti a dovednosti v přirozeném prostředí. Snahou inkluze není pouze začlenění znevýhodněného žáka do běžné školy, ale je potřeba, aby se škola přizpůsobila žákovi. V inkluzi je kladen důraz na kvalitu vzdělávání a prospěch pro obě strany. K tomu aby byla inkluze správně nastavená, je nutné vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti. Inkluze si dává za úkol vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu. V rámci dobré inkluze je nutné ohlídat, aby nenastal okamžik, kdy určité skupiny se přizpůsobují společnosti.

V posledních desetiletích se vůdčí ideou vzdělávacích systémů po celém světě stává ideál inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný

přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Důraz je kladen na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací. (SPILKOVÁ, 2005). Jedním ze znaků inkluzivního vzdělávání je odlišnost, která je přijímána, respektována a vítána jako dobrá zkušenost pro všechny. Děti získají do budoucího života respekt k ostatním, naučí se toleranci, empatii, pomáhat, komunikovat a spolupracovat s ostatními. Inkluzivní vzdělávání bude fungovat v okamžiku, kdy škola vytvoří potřebná opatření jak pro žáky, tak i pro pedagogické pracovníky. Inkluzivní vzdělávání klade velké nároky na samotné učitele a asistenty pedagoga. Právě jejich ochota a nasazení vzdělávat žáky v inkluzivním prostředí jsou nutnou podmínkou pro jejich úspěšné vzdělávání.

Současné školství se vydalo cestou inkluzivního vzdělávání, kde jednou z vyrovnávacích a podpůrných opatření je funkce asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je druhý pedagogický pracovník ve třídě, který je veden učitelem a na základě jeho pokynů poskytuje podporu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují. V českém školství se rozlišuje asistent pedagoga pro žáka se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a pro žáky se sociálním znevýhodněním, který vytváří těmto žákům podpůrnou službu při jejich vzdělávání při integraci v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách a zároveň žákům s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách. (TEPLÁ, 2010). Díky ustanovení této funkce je umožněno mnoha žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotnější vzdělání a následně lepší uplatnění na trhu práce. Samotné zřízení pozice asistenta pedagoga je pro školu velmi zdoluhavé a administrativně zatěžující. I když jsou v České republice stanovena pravidla financování pozice asistenta pedagoga, ne vždy škola obdrží potřebnou částku na jejich financování. Školy jsou nuceny shánět finanční prostředky jinde, např. rozvojové programy MŠMT, dotace z operačních programů, vytvoření společensky účelného pracovního místa. Co se týče samotné pozice asistenta pedagoga, zákon stanovuje kvalifikační předpoklady, které musí uchazeč o tuto pozici splňovat, a na základě toho je pak zařazen do platové třídy. Díky zákonem stanoveným kvalifikačním předpokladům dochází ke zlepšení postavení asistenta pedagoga ve vzdělávacím

procesu. Kromě kvalifikačních předpokladů musí kandidát na pozici asistenta pedagoga prokázat i určité osobnostní předpoklady. Požadované osobnostní předpoklady se budou od sebe lišit podle toho, pro jakého žáka asistenta vybíráme. Proto, aby mohl asistent pedagoga dobře vykonávat svou práci a nedocházelo k nejasnostem, je nutné mu vypracovat přesnou a konkrétně definovanou pracovní náplň. Pracovní náplň asistenta pedagoga by měla být v souladu s popisem činností, které jsou uvedeny ve vyhlášce č. 73/2005. Neměla by být však obecná, protože by pak mohla vzniknout spousta nedorozumění, kterým je potřeba předcházet.

K tomu, aby byla práce asistent pedagoga efektivní, je nutné, aby byl asistent pedagoga respektován jako člen pedagogické sboru. Při spolupráci s učitelem je potřeba, aby učitel jasně vymezil role a kompetence, nastavil pravidla vzájemné informovanosti a společného plánování výuky.

V teoretické části jsem naplnila všechny cíle, které jsem si na začátku práce dala, a tím jsem si připravila půdu pro výzkum, ve kterém se budu zabývat koncepcí zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách a přínosem pozice asistenta pedagoga z pohledu učitelů, vedení školy, integrovaných žáků a asistentů pedagoga.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Vymezení výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu

Již pět let pracuji jako asistent pedagoga na základní škole a mimo to mám i syna, který je integrován a má asistenta pedagoga. S ohledem na tyto zkušenosti, jak z pohledu asistenta pedagoga, tak z pohledu rodiče integrovaného žáka, jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci a její kvalitativní výzkum na zmapování významu a přínosu pozice asistenta pedagoga z pohledu pedagogů, asistentů pedagogů, zástupců vedení škol a samotných žáků.

Jako asistenta pedagoga by mě zajímalo, jak probíhá a funguje vzájemná komunikace a spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem na jiných školách a jakou podporu dostávají asistenti pedagoga pro dobré vykonávání své práce.

Proto jsem si vybrala další školy, abych mohla porovnat jiné přístupy, zjistit, jak to funguje i jinde, a zároveň se inspirovat jako asistent pedagoga.

Tyto své otázky jsem si zformulovala do následujících cílů.

Cíle:

1. Popsat koncepci zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách
2. Vymezit význam, smysl a využití asistenta pedagoga z pohledu vedení školy
3. Zmapovat přínos asistenta pedagoga z pohledu pedagogů
4. Zmapovat přínos asistenta pedagoga z pohledu asistentů pedagoga
5. Zmapovat přínos asistenta pedagoga z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

6. Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že cílem závěrečné práce bylo získat plastický obraz zkoumané problematiky a sama jsem v této problematice zainteresovaná, vybrala jsem si pro své šetření kvalitativní výzkum, který mi umožnil použít různé metody a techniky ke zkoumání dané problematiky. Mohla jsem použít metody, které mi poskytly větší vhled a kontakt s vybranými respondenty. Při rozhovoru byla možná interakce, mohla jsem reagovat na podněty ze strany respondenta a tím pádem jsem získala podrobnější informace a lépe pochopila danou problematiku.

7. Metodika výzkumu

7.1. Metody výzkumného šetření a jejich charakteristika

Pro získání potřebných dat do diplomové práce jsem zvolila dvě metody sběru dat, díky nimž “kvalitativní výzkum dokáže přinášet specifická a bohatá data” (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 142). Pro asistenty pedagoga a pedagogy spolupracující s pedagogem asistenta jsem měla připravené dotazníky s otevřenými otázkami, jejichž cílem bylo zaznamenat zkušenosti a názory jednotlivých účastníků výzkumu. “Dotazník je snad nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.” (SKUTIL, 2011, s. 80). “Produktem jsou odpovědi napsané respondenty. Respondent dostane dotazník k vyplnění a zodpoví ho, jak nejlépe dovede. Respondent má mít dostatek času pro vyplnění dotazníku.” (HENDL, 2012, s. 186) U dotazníků, kde byly zajímavé či nejasné odpovědi, jsem s daným respondentem provedla ještě polostrukturovaný rozhovor, ze kterého jsem pořídila audiozáznam.

Ve škole, kde pracuji, byli všichni velmi vstřícní a ochotní. Ve zbylých dvou školách, i když jsou fakultní, bylo velmi obtížné získat dotazníky zpět. Dokonce jsem musela navštívit školy ještě jednou a požádat o pomoc ředitele školy.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a u zástupců vedení školy jsem použila polostrukturovaný rozhovor, který je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. “Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. Nejedná se tedy pouze o sledování připraveného schématu.” (SKUTIL, 2011, s. 91) Pro zachování etických pravidel jsem měla informovaný souhlas zákonných zástupců s realizací rozhovoru (viz. Příloha 2). Průběžně jsem si zaznamenávala odpovědi a mimo to jsem použila i zaznamenávání audio nahrávky, kterou jsem měla povolenou.

K tomu, abych mohla popsat koncepci zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách, jsem kromě polostrukturovaných dotazníků a doplňující rozhovorů použila analýzu kurikulárních dokumentů a dostupných materiálů.

7. 2. Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření jsem provedla na třech základních školách “běžného” typu (ve výsledcích šetření se neodráží práce pedagogických asistentů na školách samostatně zřizovaných pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

Při výběru základních škol jsem si byla vědoma, že nemohu do výzkumného šetření zahrnout všechny školy v České republice. Zvolila jsem proto školy, které mají zkušenosti s prací asistenta pedagoga a zároveň se liší jeho využitím. Výzkumné šetření jsem provedla v základní škole, kde pracuji (ZŠ „A“). Dále jsem oslovila ZŠ „B“, kde jsem věděla, že využívají asistenty pedagoga ve třech různých rovinách. Jako třetí školu jsem zvolila ZŠ „C“, která má dlouholeté zkušenosti se vzděláváním žáků s výukovými a výchovnými problémy, což pro mě znamenalo, že škola bude zaměstnávat asistenty pedagoga.

Výzkumné šetření jsem začala ve škole “A”, kde jsem postupně rozdala dotazníky s otevřenými otázkami asistentům pedagoga (Příloha č. 3) a pedagogům spolupracujícími s asistenty pedagoga. Po přečtení dotazníků mi u některých vyvstaly další otázky, proto jsem uskutečnila doplňující rozhovory (Příloha č. 4), které mi pomohly objasnit nejasnosti, na základě kterých jsem opravila dotazníky pro další respondenty. Dotazník s otevřenými otázkami obdržela i paní ředitelka s paní zástupkyní ředitelky školy. Po přečtení jejich dotazníků jsem s nimi realizovala rozhovor, který se skládal z doplňujících otázek k dotazníku, ale především hlavní otázkou rozhovoru byla “Jaká je koncepce zapojení asistenta pedagoga na vaší škole?” Z těchto rozhovorů byl pořízen audiozáznam (Příloha č. 5) Dále jsem ve škole uskutečnila polostrukturované rozhovory se čtyřmi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí pracovny paní psycholožky. Z některých rozhovorů byla pořízena audionahrávka (Příloha č. 6), ne všichni zákonní zástupci dali souhlas se zaznamenáním polostrukturovaného rozhovoru. Ve škole “A” jsem měla dostatek času a všichni byli velmi ochotní a vstřícní. Proto jsem měla možnost vybrané výzkumné metody vyzkoušet, následně upravit a do zbylých dvou škol jsem šla lépe připravená a s určitou zkušeností.

Ve škole “B” jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor s paní zástupkyní ředitele

školy, ze kterého byl pořízen písemný záznam v průběhu rozhovoru. Se šesti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami proběhly polostrukturované rozhovory. Rozhovory probíhaly v divadelním sále a byl z nich pořízen písemný záznam v průběhu rozhovoru. Asistentům pedagoga a pedagogům spolupracujícím s asistentem pedagoga jsem zaslala v elektronické podobě dotazníky s otevřenými otázkami.

Ve škole "C" byl realizován polostrukturovaný rozhovor se zástupkyní pana ředitele, ze kterého byla pořízena audionahrávka. Po domluvě s paní zástupkyní jsem zaslala v elektronické podobě průvodní dopis společně s dotazníky s otevřenými otázkami pro asistenty pedagoga a pedagogy spolupracujícími s asistenty pedagoga. Bohužel se mi nevrátil ani jeden dotazník, proto jsem oslovila přímo pana ředitele, který mi poskytl rozhovor, ze kterého byl pořízen audiozáznam (Příloha č. 7) a zároveň dohlédl na to, aby se dotazníky s otevřenými otázkami dostaly přímo k respondentům a vyplněné mi byly vráceny. S pěti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory většinou ve třídě, kde byli i ostatní žáci, nebo na chodbě. Z rozhovorů byl pořízen písemný záznam přímo v průběhu rozhovoru.

Časová dotace u doplňujících rozhovorů byla deset až patnáct minut, u polostrukturovaných rozhovorů přibližně čtyřicet pět minut. Z celkového počtu patnácti rozhovorů s vybranými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl ze dvou rozhovorů pořízen audiozáznam. U ostatních žáků byl pořízen písemný záznam přímo v průběhu rozhovoru. Délka rozhovoru byla dvacet až třicet minut.

V rámci výzkumného šetření jsem oslovila 20 respondentů, se kterými jsem uskutečnila:

- 5 rozhovorů s řediteli (nebo zástupci ředitelů) škol
- 15 rozhovorů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Čtyřiceti třem pedagogům spolupracujícím s asistenty pedagoga a dvaceti dvěma asistentům pedagoga jsem rozdala ve vybraných školách dotazníky s otevřenými otázkami. Návratnost u pedagogů byla 23 dotazníků, tedy 53 %, u asistentů pedagoga 19 dotazníků, tedy 76 %.

7.3. Výzkumný vzorek

Skupina respondentů byla velmi různorodá. Jednalo se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, asistenty pedagoga, pedagogy spolupracující s asistentem pedagoga a zástupce ředitele školy nebo samotné ředitele. Postupně jsem navštívila tři vybrané školy, kde jsem se setkala s různým přístupem a ochotou spolupracovat. Níže uvádím charakteristiku vybraných základních škol a skupiny jednotlivých respondentů.

Základní škola „A“

Jedná se o základní školu rodinného typu zřizovanou městskou částí. Základní filozofie školního vzdělávacího programu vychází z programu Zdravá škola. Přijetím základní myšlenky interakčního pojetí zdraví se škola hlásí k myšlence, že každý jedinec má dostat možnost rozvíjet se podle svých možností a schopností, a tím dosáhnout optimální úrovně fyzické, sociální i duševní pohody. Potom bude rozvíjet postoje a vztahy, které budou přínosem k celkovému zdraví.

Základní škola integruje celkem 48 žáků ve 2. – 9. ročníku, z toho je 39 žáků se specifickými poruchami učení, 6 žáků se specifickými poruchami chování a 3 se zdravotním postižením. Žáci s individuálními vzdělávacími plány docházejí na nápravy SPU, které vedou speciální pedagogové. V rámci podpory integrovaným žákům pracují na škole 4 asistenti pedagoga. Škola má s pozicí asistenta pedagoga již devítiletou zkušenost. Na základní škole působí asistenti pedagoga v průměru druhým rokem. Všichni asistenti pedagoga byli absolventy středních škol s nepedagogickým zaměřením, na které navázali kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga.

Na této škole jsem rozdala 11 dotazníků s otevřenými otázkami pedagogům spolupracujícím s asistenty pedagoga a 3 dotazníky s otevřenými otázkami asistentům pedagoga. Se čtyřmi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl realizován polostrukturovaný rozhovor. Paní ředitelce a paní zástupkyni jsem dala dotazník s otevřenými otázkami a následně jsem s nimi uskutečnila doplňující rozhovor. Pro přehlednost uvádím v tabulce počty a jednotlivé skupiny respondentů.

počty	skupina respondentů	metody výzkumného šetření
11	pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
3	asistent pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
4	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	polostrukturovaný rozhovor
2	zástupci vedení školy	dotazník s otevřenými otázkami
		doplňující rozhovor

Základní škola „B“

Základní škola má dlouholetou tradici. Orientuje se na žáka, uznává jeho osobní maximum a vlastní potřeby. Klade důraz na efektivní, odbornou a propracovanou práci učitele, která využívá metod konstruktivistické pedagogiky. Ve škole je realizována párová výuka v prvních, druhých a třetích ročnících na prvním stupni. Párová výuka je forma výuky učitele a pedagogického asistenta, který nepomáhá jen jednomu žákovi, ale těm žákům, kteří to potřebují. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je určeno speciální studijní centrum ve školní knihovně, kde jsou žákům vytvořeny podmínky pro plnění školních povinností. Základní škola integruje 28 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola má s pozicí asistenta pedagoga pětiletou zkušenost a v současné době zaměstnává patnáct asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga měli na této pozici v průměru tříletou zkušenost a splňovali kvalifikační požadavky dané platnou legislativou. Převážná většina oslovených asistentů pedagoga měla střední pedagogické vzdělání nebo byli studenty či absolventy vysoké školy.

Na této škole jsem rozeslala v elektronické podobě 25 dotazníků s otevřenými otázkami pedagogům spolupracujícím s asistenty pedagoga a 15 dotazníků s otevřenými otázkami asistentům pedagoga. Se šesti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl realizován polostrukturovaný rozhovor. S paní zástupkyní jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor. V následující tabulce pro přehlednost uvádím počty a jednotlivé skupiny respondentů.

počty	skupina respondentů	metody výzkumného šetření
25	pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
15	asistent pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
6	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	polostrukturovaný rozhovor
1	zástupce vedení školy	polostrukturovaný rozhovor

Základní škola „C“

Základní a mateřská škola rozvíjí a vzdělává děti od 3 do 16 let. Škola vzdělává žáky na prvním a druhém stupni podle školního vzdělávacího programu Smysluplná škola. Jehož základní myšlenkou je smysluplně vzdělávat, rozvíjet osobnost a schopnosti všech žáků na jejich maximální možnou úroveň v příjemném pracovním a tvořivém prostředí s využitím moderních metod.

Škola integruje 40 žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, 13 žáků s poruchami chování, 7 s vadami řeči, 4 s poruchami autistického spektra a dále děti ze sociálně znevýhodněného nebo cizojazyčného prostředí. Na základě doporučení psychologa docházejí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na nápravy, které probíhají v rámci rozvrhu místo jedné vyučovací hodiny. Škola zaměstnává na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami asistenty pedagoga již šestým rokem a ve školním roce 2014/2015 měla ve stavu čtyři poměrně zkušené asistenty pedagoga, kteří na této pozici pracovali v průměru čtvrtým rokem a splňovali kvalifikační požadavky. Buďto byli absolventy středních pedagogických škol anebo měli střední nepedagogické vzdělání a dodělávali si kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.

Na této škole jsem rozeslala v elektronické podobě 7 dotazníků s otevřenými otázkami pedagogům spolupracujícím s asistenty pedagoga a 4 dotazníky s otevřenými otázkami

asistentům pedagoga. S pěti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl realizován polostrukturovaný rozhovor. S panem ředitelem a paní zástupkyní proběhl polostrukturovaný rozhovor. Pro přehlednost uvádím v tabulce počty a jednotlivé skupiny respondentů.

počty	skupina respondentů	metody výzkumného šetření
7	pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
4	asistent pedagoga	dotazník s otevřenými otázkami
5	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	polostrukturovaný rozhovor
2	zástupce vedení školy	polostrukturovaný rozhovor

8. Interpretace zpracovaných dat

Prvním cílem empirické části diplomové práce bylo popsat koncepci zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách. Pro tento cíl výzkumu jsem vycházela z analýzy kurikulárních dokumentů jednotlivých základních škol, dostupných materiálů a vyhodnocení realizovaných polostrukturovaných rozhovorů se zástupci vedení vybraných základních škol.

8.1. Interpretace k cíli výzkumu č. 1

Na základě realizovaných polostrukturovaných rozhovorů s paní ředitelkou i paní zástupkyní a analýzy kurikulárních dokumentů si troufám tvrdit, že na základní škole "A" není pojetí asistenta pedagoga přesně nastavené. Škola integruje 48 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve 2. – 9. ročníku, z toho 39 žáků se specifickými poruchami učení, 6 žáků se specifickými poruchami chování a 3 žáky se zdravotním postižením. Pro žáky se zdravotním postižením škola žádá o zřízení pozice asistenta pedagoga. Ve škole to probíhá následovně. Pokud škola získá od odborného pracoviště odborný posudek ke stanovení míry podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zažádá krajský úřad o zřízení funkce asistenta pedagoga a finanční prostředky. Začne shánět vhodného kandidáta k danému žákovi. Potencionálního uchazeče na pozici asistenta pedagoga vybírá pouze paní ředitelka, aniž by se pohovoru účastnil pedagog, který by měl s asistentem pedagoga v budoucnu spolupracovat. Poté, co je škole odsouhlaseno zřízení funkce asistenta pedagoga a stanovena míra pracovního úvazku, sestaví škola asistentovi úvazek podle potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a finančních prostředků, které má škola k dispozici. V případě, že v rámci úvazku asistenta pedagoga zbývají nevyužité hodiny, je asistent přidělen k dalším žákům, kteří potřebují pomoc. Jedná se většinou o žáky s odlišným mateřským jazykem nebo sociálním znevýhodněním, pro které se velmi obtížně shání asistent pedagoga. Paní zástupkyně se domnívá, že není možné vytvořit přesnou koncepci zapojení asistenta pedagoga vzhledem k časté fluktuaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Paní ředitelka si je vědoma, že pojetí asistenta pedagoga na škole chybí, ale v současné době nemá dostatek časové dotace na její vytvoření.

I když na základní škole "A" chybí koncepce zapojení asistenta pedagoga na základní škole, z rozhovorů se zástupci vedení školy vyplynulo, že je tam velká ochota, porozumění a vstřícný postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Pouze zde chybí kapacita ke shánění prostředků a zaštiťování pozice asistenta pedagoga. Domnívám se, že by škole prospělo více aktivity směrem ke shánění prostředků a monitorování využití asistentů pedagoga. Škole bych doporučila vypracovávat adekvátní náplň práce pro asistenta pedagoga dle skutečných potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dostupných dokumentů školy si troufám tvrdit, že základní škola "B" má jasně danou koncepci využití asistenta pedagoga. Škola využívá asistenta pedagoga ve třech rovinách. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují podporu v rámci vzdělávacího procesu asistenti pedagoga, jejichž pozice je zřizována a financována krajským úřadem. Interní název pro tyto asistenty je asistent žáka. Druhou formou jsou asistenti pedagoga, kteří pomáhají učitelům od 4. do 9. třídy s přípravou a výrobou dalších didaktických pomůcek (pracovní listy, kopírování, atd.) a zároveň jsou zapojeni do párové výuky. Posledním pojetím asistenta pedagoga v této škole jsou tzv. pároví učitelé v prvních až třetích ročnících. Výchozí situace pro zřízení pozice asistenta pedagoga na této škole vycházela z požadavků projektu Pomáháme školám k úspěchu, který obsahoval mimo jiné spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Často je pojem pedagogický asistent chápán stejně jako asistent žáka. Tomu tak v případě párového učitele není. Párový učitel (asistent pedagoga) je kvalifikovaný učitel nebo student posledního ročníku pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Nepomáhá jen jednomu konkrétnímu žákovi jako asistent žáka, ale po domluvě s učitelem pomáhá i ostatním žákům podle jejich aktuálních potřeb. Párový učitel (asistent pedagoga) je financován z finančních prostředků rodičovského sdružení Patron, dále pak ze sponzorských darů a další finanční prostředky získává škola zapojením do různých projektových aktivit např. Pomáháme školám k úspěchu. Škola si uvědomuje nutnost vzájemného sebezpoznání učitele a asistenta pedagoga (párového učitele). Jak učitelé, tak asistenti pedagoga mají možnost si vybrat svého partnera. Kandidáti na pozici asistenta pedagoga přicházejí do školy na pohovor, poté jdou na jeden až dva dny do třídy, kde spolupracují s potencionálním kolegou. Díky tomu, že mají obě strany možnost vybrat si svého

partnera, jsou mezi pedagogickými pracovníky dobré vztahy, a tím pádem může dojít k naplnění všech forem párové výuky.

Na této škole se sešlo několik důležitých faktorů potřebných k efektivnímu zapojení asistenta pedagoga na základní škole. Je zde vedení, jehož cílem je, co nejvíce zlepšit učební výsledky každého žáka tak, aby dosáhl svého maxima, a zajišťuje pro to co nejlepší podmínky. Škola má k dispozici větší množství finančních prostředků, které jí umožňují efektivní využití pozice asistenta pedagoga v několika rovinách. Zaměstnanci školy jsou pedagogové a asistenti pedagoga, kteří mají svou práci rádi, jsou ochotni se dále rozvíjet a věnovat tomu dostatek času.

Z rozhovorů a analýzy dostupných dokumentů vyplývá, že základní škola "C" již řadu let poskytuje velkou péči žákům s výukovými a výchovnými problémy. Díky propracovanému systému umožňuje dětem plnohodnotné začlenění do výuky i třídního kolektivu. Jedná se především o děti, které mají diagnostikované specifické poruchy učení a chování, dále pak se jedná o žáky s poruchami řeči a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí či s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci jsou integrováni do běžných tříd a někteří z nich potřebují pomoc a podporu asistenta pedagoga. Na této škole je asistent pedagoga vnímán jako jedno z podpůrných opatření. Škola velmi zvažuje, komu přiřadí asistenta pedagoga, protože si uvědomuje, že ne vždy je to ku prospěchu integrovaného žáka. Asistenty pedagoga nejčastěji používá k dětem s Aspergerovým syndromem, kterých je na škole šest. I když má žák nárok na asistenta po celou dobu vyučování, škola každoročně probírá a řeší jeho přítomnost u žáka a snaží se sestavit rozvrh tak, aby žák s Aspergerovým syndromem mohl být ve vyučování sám a nepotřeboval pomoc asistenta pedagoga. Škola nechce za každou cenu používat asistenta jen proto, že krajský úřad schválil zřízení této funkce. Její prioritou je prospěch integrovaného žáka. Vede žáka k pomalému a postupnému osamostatňování. Jak řekl pan ředitel: "Asistent pedagoga je pro nás nejzazší a nejposlednější podpůrné opatření."

Základní škola "C" vnímá pozici asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření. Velmi zde oceňují, že přítomnost asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je pro školu až to nejzazší a nejposlednější podpůrné opatření. Škola vždy pečlivě zvažuje přidělení asistenta k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami,

protože si je vědoma, že ne vždy je to ku prospěchu žáka. I zde je na prvním místě žák a jeho rozvoj v oblasti vzdělávání.

8. 2. Interpretace k cíli 2.

Jako druhý cíl výzkumu jsem si stanovila vymezení významu, smyslu a využití asistenta pedagoga z pohledu vedení školy. Na základě realizovaných polostrukturovaných rozhovorů se zástupci vedení vybraných základních škol a jejich zpracování a vyhodnocení uvádím interpretaci získaných dat.

Tab. 1: Preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga z pohledu vedení školy (v závorce četnost výskytu v odpovědích – z celkového počtu 5 rozhovorů)	
vzdělanost (5)	komunikativnost (2)
empatie, porozumění (5)	spolehlivost (2)
schopnost spolupracovat s učiteli (5)	zodpovědnost (2)
trpělivost (3)	vyrovnanost (1)

Ředitelé nebo zástupci ředitelů škol odpovídali na otázku “Jaké vlastnosti by měl podle vás mít ideální asistent pedagoga?” Dotázaní respondenti nejčastěji odpovídali, že by asistenti měli mít odpovídající vzdělání, být empatičtí (dokázali se vcítit do potřeb dětí a měli pro ně pochopení) a dokázali spolupracovat s učiteli. Přibližně polovina dotázaných uvedla jako důležitou vlastnost trpělivost (protože žákům, kteří potřebují pomoc asistenta, je potřeba věci opakovat a někteří z nich mají i pomalejší pracovní tempo).

Tab. 2: Využití asistenta pedagoga z pohledu vedení školy.	
“Co vše by měl ideální asistent pedagoga dělat?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)	
Pomoc žákovi se zvládnutím výchovně-vzdělávacích cílů dle IVP	5 ředitelů nebo zástupci ředitelů škol
Úzká spolupráce s pedagogem	5 ředitelů nebo zástupci ředitelů škol
Pomoc při integraci žáka do školního prostředí a kolektivu	4 ředitelé nebo zástupci ředitelů škol
Příprava pomůcek	4 ředitelé nebo zástupci ředitelů škol

Tři ředitelé a dva zástupci škol shodně uvedli, že ideální asistent pedagoga by měl především pomoci žákovi se zvládnutím probíraného učiva. To jde ruku v ruce s úzkou spoluprací s pedagogem, kdy společně volí vhodné metody a formy práce, které zajistí žákovi radost z úspěchu. Dalšími nejfrekventovanějšími oblastmi je pomoc asistenta pedagoga při integraci žáka do školního prostředí a pedagogovi s přípravou pracovních materiálů.

Tab. 3: Přínos asistenta pedagoga pro žáky z pohledu vedení školy.
<p>“Jaký přínos má asistent pedagoga pro žáky?”</p> <p>(v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)</p>
<p>Individuální přístup (5)</p> <p>Odbourání stresu z neúspěchu (5)</p> <p>Začlenění do kolektivu (5)</p> <p>Prevence šikany (4)</p>

Jako jednoznačně nejdůležitější přínosy asistenta pedagoga pro žáky uvedli zástupci vedení jednotlivých škol individuální přístup k žákům se SVP, dále pomoc a podporu asistenta při odbourávání stresu z neúspěchu a aktivní podporu při začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního, ale i školního kolektivu. Dalším nejčastěji zmiňovaným přínosem asistenta pedagoga pro žáky byla prevence šikany.

Tab. 4: Přínos spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele z pohledu vedení školy.
<p>“Jaký přínos má spolupráce AP s učitelem pro učitele?”</p> <p>(v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)</p>
<p>Více času na ostatní žáky (5)</p> <p>Pomoc při přípravě hodiny (5)</p> <p>Více času na integrovaného žáka (4)</p> <p>Urychluje komunikaci žák – učitel (3)</p> <p>Pomoc při přípravě didaktických pomůcek (3)</p>

Zástupci vedení jednotlivých škol vidí největší přínos spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele v tom, že mají více času se věnovat i ostatním žákům a asistent pedagoga je velkým pomocníkem při přípravě hodin ve třídě, kde jsou žáci se SVP. Druhým nejdůležitějším přínosem spolupráce pro pedagoga je získání většího časového prostoru na práci s integrovaným žákem. Neméně důležitými přínosy spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele je usnadnění a urychlení komunikace mezi žákem a samotným pedagogem a také příprava didaktických pomůcek a pracovních materiálů.

Tab. 5: Přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče z pohledu vedení školy.
<p>“Jaký přínos má AP pro rodiče?”</p> <p>(v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)</p>
<p>Zpětná vazba (větší informovanost rodičů) (5)</p> <p>Pocit jistoty, že je o jejich dítě postaráno (5)</p> <p>Zajištění bezpečnosti (4)</p>

Jako největší přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče uvedli zástupci vedení daných škol podrobnější a častější informovanost zákonných zástupců o svém dítěti. Druhým často zmiňovaným přínosem činnosti asistenta pro rodiče je vědomí, že o jejich dítě je dobře postaráno v době vyučování a dítě je vzděláváno v bezpečném prostředí.

Tab. 6: Podmínky potřebné k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga z pohledu vedení školy.
“Jaké podmínky musí být na škole zajištěny, aby funkce AP byla efektivní?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)
Pracovní místo vytvořené se souhlasem kraje (5) Finanční prostředky (5) Pedagogové ochotní spolupracovat (5) Spolupráce s poradenskými centry (SPC, PPP) (4)

Zástupci vedení jednotlivých škol uvedli jako nejdůležitější podmínky pro zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga získání souhlasu kraje pro zřízení pracovního místa asistenta pedagoga, dostatečné finanční prostředky a hlavně pedagogy, kteří jsou ochotni přijmout do třídy asistenta pedagoga a dokázat s ním spolupracovat. Další důležitou podmínkou pro zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga podle dotázaných respondentů je, aby škola spolupracovala s odbornými pracovníky z poradenských center (SPC, PPP)

Tab. 7: Oblasti podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga z pohledu vedení školy.
“V jakých oblastech by podle vás měli AP získávat podporu, aby mohli svou práci vykonávat dobře?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 5 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)
Spolupráce s pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP) (5) Další odborné vzdělávání (5) Podpora od vedení a pedagogů (5)

Všichni dotázaní zástupci vedení škol se shodli na třech nejdůležitějších oblastech podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga, a to je potřebná spolupráce s pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP), kteří poskytnou asistentu pedagoga zpětnou vazbu. Dále je to možnost dalšího odborného vzdělávání ve vztahu k vykonávané pozici a v neposlední řadě je nutná i podpora od vedení školy, ale i od samotných pedagogů. Je potřeba, aby i asistenti pedagoga byli vnímáni jako pedagogičtí pracovníci.

Výzkumnou sondu jsem provedla ve třech vybraných základních školách. Z rozhovorů vyplývá, že zástupci vedení jednotlivých škol upřednostňují u asistentů pedagoga odpovídající vzdělání, empatii a schopnost spolupráce. Na základě výpovědí respondentů výzkumného šetření z řad ředitelů a zástupců ředitele byl jako jednoznačně nejdůležitější přínos asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami identifikován individuální přístup k těmto žákům. Následovala pomoc a podpora při odbourávání stresu z neúspěchu a aktivní podpora při začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do nejen třídního, ale i školního kolektivu. Význam spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele vidí zástupci vedení škol především v možnosti více se věnovat i ostatním žákům, kteří potřebují dopomoc. A nebo naopak, pedagog se může individuálně věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitelé a zástupci ředitele vidí asistenta pedagoga jako velkého pomocníka při přípravě hodiny, didaktických pomůcek a pracovních materiálů. Asistenti pedagoga mají svůj smysl i ve vztahu k rodičům žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zástupci vedení škol vidí hlavní přínos především v podrobnější a častější informovanosti zákonných zástupců o svém dítěti. Pozitivním přínosem je i pocit pro rodiče, že je dítě vzděláváno v bezpečném prostředí.

Na všech třech základních školách asistenti pedagoga především pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami k naplňování vzdělávacích cílů podle individuálního vzdělávacího plánu. Ředitelé i zástupci ředitele si jsou vědomi, že úspěšné začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být úspěšné v okamžiku, kdy dojde ke vzájemné spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Na těchto

školách hrají asistenti pedagoga významnou roli i při začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu. Aby mohl asistent pedagoga vykonávat svou funkci efektivně, snaží se školy zajistit mu interakci s pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP), další odborné vzdělávání a podporu ze strany vedení školy, ale i samotných pedagogů. Na vybraných základních školách je asistent pedagoga chápán jako rovnocenný pedagogický pracovník.

8. 3. Interpretace k cíli 3.

Jako třetí cíl empirické části diplomové práce jsem si stanovila zmapování přínosu asistenta pedagoga z pohledu pedagogů. Na základě zpracování a vyhodnocení dotazníků s otevřenými otázkami od pedagogů spolupracujících s asistenty pedagoga uvádím interpretaci získaných dat.

Tab. 8: Preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga z pohledu pedagogů (v závorce četnost výskytu v odpovědích – z celkového počtu 23 dotazníků)	
trpělivost (11)	vstřícnost (5)
empatie (9)	nekonfliktní (4)
komunikativnost (9)	pozitivní (3)
důslednost (8)	samostatnost (3)
vzdělanost (8)	dobrý vztah k žákům (2)
spolehlivost (7)	přátelský (2)
diskrétnost, profesionalita (7)	

Učitelé v odpovědích jednoznačně upřednostňovali trpělivost, empatii a dobré komunikační schopnosti jak se žáky, tak i s pedagogy před kvalifikačními předpoklady danými legislativou. Přibližně třetina učitelů uvedla jako důležitou vlastnost důslednost, potřebné vzdělání a znalosti (znalý toho, jak žákovi s daným handicapem pomoci).

Tab. 9: Vliv asistenta pedagoga na rozvoj samostatnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů.	
Shrnutí odpovědí na otázku “Domníváte se, že AP někdy nadměrně radí, případně vykonává za žáka úkony, které by mohl zvládnout?” z celkového počtu 23 dotazníků	
Ne, AP plně přispívá k rozvoji samostatnosti	7 učitelů
Ano, ale jen výjimečně	6 učitelů
Ano, ale je to v pořádku, jinak to nejde	3 učitelé
Ano, AP někdy brzdí rozvoj samostatnosti	2 učitelé
Nevím, nedokáži posoudit	5 učitelů

Z odpovědí více jak třetiny respondentů je patrné, že vnímají vliv asistenta pedagoga na samostatnost žáků se SVP jako pozitivní. Necelá třetina učitelů označila podporu asistenta pedagoga za ojedinělou, ale nemá to výrazný vliv na rozvoj samostatnosti žáků. Pět učitelů uvedlo, že nedokáží posoudit šíři pomoci asistenta pedagoga žákům se SVP.

Tab. 10: Hodnocení úrovně spolupráce s asistentem pedagoga podle pedagogů.	
Shrnutí odpovědí 23 pedagogů na otázku “Jak byste charakterizovala současnou spolupráci s asistentem pedagoga ve třídě? Jste s prací AP spokojena?”	
Zcela spokojen	16 učitelů
Nyní spokojen, ale začátky byly obtížné	5 učitelů
Spokojen s výhradami	
Nespokojen	
Nelze přesně říci	2 učitelé

Pozitivním zjištěním byl velký počet učitelů, kteří hodnotili svou současnou spolupráci s asistenty pedagoga za kladnou – necelé dvě třetiny uvedly, že jsou se spoluprací s asistenty pedagoga zcela spokojeni. Pět učitelů uvedlo, že nyní jsou se spoluprací spokojeni, ale v začátcích tomu tak nebylo.

Učitel ze školy “C” “ Přetrvává únava, chybí mi to, že jsem si v hodině po zadání úkolu

“odpočinula”. Nyní pořád něco rozebíráme nebo řešíme, domlouváme apod. Po pěti hodinách 100% vytížení jsem unavená.”

Učitel ze školy “A” “Protože jsem neměla žádné zkušenosti s pozicí asistenta pedagoga, musela jsem po měsíci spolupráce jasně vymezit hranice. Paní asistentka mi zasahovala do mých kompetencí. V současné době nám to funguje perfektně.”

Dva učitelé nebyli schopni přesně říci, na jaké úrovni je jejich spolupráce s asistentem pedagoga.

Tab. 11: Využití asistenta pedagoga z pohledu pedagoga.	
“Co vše by měl ideální asistent pedagoga dělat?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)	
Pomoc žákovi s pochopením učiva	23 pedagogů
Úzká spolupráce s pedagogem	11 pedagogů
Pomoc i ostatním žákům	11 pedagogů
Příprava pomůcek	6 pedagogů
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	5 pedagogů

Všichni oslovení pedagogové se shodli na tom, že by asistent pedagoga měl pomoci žákovi se SVP s pochopením učiva (pomoc s orientací v textu, udržení pozornosti, navádět žáka na úkoly zadané učitelem, kontrola plnění úkolů, všechny omyly následně vysvětlit, hledat způsoby a metody, pomocí kterých by žák problematické učivo zvládl). Druhou nejčastěji zmiňovanou oblastí využití asistenta pedagoga byla úzká spolupráce s pedagogem (pomoc při přípravě vyučovacích hodin, sdílení a reflexe, diskutovat o pokrocích s učitelem, hledat společně vhodný přístup, metody a systém práce) a pomoc i ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují.

Učitel ze školy “B”: “ Asistent může svými informacemi pomoci řešit vzdělávací a výchovné problémy.”

Učitel ze školy “A”: “Sledovat průběh hodiny a reakce dětí a učitele, v případě potřeby pomoci.”

Ne všichni pedagogové se shodli na tom, že by asistent pedagoga měl připravovat

pomůcky pro žáky se SVP (příprava pracovních listů a materiálů na zadané téma) a komunikovat a spolupracovat se zákonnými zástupci.

Tab. 12: Přínos asistenta pedagoga pro žáky z pohledu pedagogů.	
“Jaký přínos má asistent pedagoga pro žáky?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)	
Individuální přístup	23 pedagogů
Možnost průběžné kontroly provedené práce	9 pedagogů
Socializace mezi ostatní spolužáky	8 pedagogů
Jistota, klid	7 pedagogů
Pomoc při mimoškolních akcích	3 pedagogů

Největší přínos asistenta pedagoga pro žáky vidí všichni dotázaní pedagogové v individuálním přístupu k žákovi se SVP. Druhým nejfrekventovanějším přínosem je z pohledu pedagogů poskytnutí zpětné vazby integrovanému žákovi – procvičování a okamžité vysvětlení učiva, které nebylo plně pochopeno. Učitelé jako další přínos asistenta pedagoga uváděli pomoc při začlenění žáka do třídního, ale i školního kolektivu a vytvoření pocitu jistoty a klidu pro žáka v průběhu vyučování.

Učitelka ze školy “A”: “Vědomí, že vedle mě sedí někdo, kdo mi pomůže, mám jistotu, že to zvládnou – já žák.”

Tab. 13: Přínos spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele z pohledu učitele.	
“Jaký přínos má spolupráce AP s pedagogem pro učitele?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)	
Více času na ostatní žáky (13)	Více času na integrované žáky (8)
Více druhů aktivit a metod práce (10)	Pomoc při přípravě didaktických pomůcek (7)
Zpětná vazba pro učitele (9)	Konzultace i o ostatních dětech (6)
Další pedagogy uvedené přínosy spolupráce asistenta pedagoga pro učitele: řeší konfliktní situace, větší informovanost o žákovi se SVP.	

Samotní pedagogové vidí jako největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga v získání většího časového prostoru pro ostatní žáky ve třídě. Díky spolupráci s asistentem pedagoga mají možnost zapojit do své výuky více aktivit a různých metod práce. Dalším důležitým přínosem ze spolupráce s asistentem pedagoga pro učitele je i zpětná vazba, kterou jim dává právě asistent pedagoga. Pedagogové vidí další přínosy ve spolupráci s asistentem pedagoga v možnosti výměny rolí ve třídě a pedagog se může věnovat i integrovanému žákovi. Asistent pedagoga je velkým a nezanedbatelným pomocníkem při přípravě didaktických pomůcek do výuky a je také dobrým pozorovatelem a konzultantem i o ostatních žácích ve třídě.

Tab. 14: Přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče z pohledu pedagoga.
<p>“Jaký přínos má AP pro rodiče?”</p> <p>(v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)</p>
<p>Zpětná vazba (detailnější informovanost o žákovi) (23)</p> <p>Vědomí bezpečného prostředí (19)</p> <p>Podpora a rozvoj dítěte (17)</p>
<p>Další pedagogy uvedené přínosy asistenta pedagoga pro rodiče: ucelené poznámky v sešitě, společná spolupráce asistent pedagoga-zákonný zástupce, možnost rad pro rodiče, pomoc při inkluzi</p>

Jako jednoznačně nejdůležitější přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče vidí pedagogové ve větší a podrobnější informovanosti rodičů o integrovaném žákovi. Druhou nejčastěji zmiňovanou oblastí byla jistota pro rodiče, že jejich dítě je vzděláváno v bezpečném prostředí. Dalším často zmiňovaným přínosem bylo vědomí rodičů, že jejich dítě je díky podpoře asistenta pedagoga dále rozvíjeno a nestagnuje.

Tab. 15: Podmínky potřebné k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga z pohledu pedagogů.
“Jaké podmínky musí být na škole zajištěny, aby funkce AP byla efektivní?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)
Pedagogové ochotní spolupracovat (17) Finanční prostředky (11) Inkluzivní prostředí (11) Prostory na individuální práci (7)
Další pedagogy uvedené podmínky potřebné k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga, s výskytem dvou nebo více odpovědí: další vzdělávání (4), technické vybavení (PC) (4), vymezení pravomocí AP (4), podpora při jednání s rodiči (3), správná volba AP (2), AP s pedagogickým vzděláním (2)

Oslovení respondenti z řad pedagogů uvedli jako nejdůležitější podmínky k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga učitele, kteří jsou nakloněni spolupráci s asistentem pedagoga. Druhou nejčastěji zmiňovanou oblastí potřebných podmínek k zajištění efektivní pozice asistenta pedagoga dotázaní uváděli finanční prostředky a školu, kde jsou všichni nakloněni inkluzivnímu vzdělávání. Dotázaní učitelé často uváděli i nutnost dostupnosti prostorů pro individuální práci.

Tab. 16: Oblasti podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga z pohledu pedagogů.
“V jakých oblastech by podle vás měli AP získávat podporu, aby mohli svou práci vykonávat dobře?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 23 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)
Další odborné vzdělávání (23) Finanční ohodnocení (17) Podpora vedení a pedagogů (13)
Další pedagogy uvedené oblasti podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga: účast na třídních schůzkách, účast na pedagogických radách, přístup k informacím, motivace k práci

Všichni oslovení pedagogové uvedli jako nejdůležitější oblast podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga možnost dalšího sebevzdělávání a to především v oblasti vývojových poruch učení, metod práce s integrovanými žáky, psychologie, patologie jednotlivých handicapů atd. Jako druhou důležitou oblast uvedli dotázaní respondenti odpovídající finanční ohodnocení asistenta pedagoga. Většina dotázaných pedagogů vidí i podporu ze strany vedení a pedagogů jako jednu z důležitějších oblastí podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga.

Z analýzy polostrukturovaných dotazníků je zřejmé, že pedagogové upřednostňují u asistenta pedagoga více než odpovídající vzdělání především trpělivost, empatii a dobré komunikační schopnosti.

Všichni dotázaní respondenti vidí největší smysl práce asistenta pedagoga jednak v jeho pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami s pochopením učiva, jako je např. pomoc s orientací v textu, udržení pozornosti, navádění žáka na úkoly zadané učitelem, kontrola plnění úkolů nebo následné dovysvětlení vzniklých omylů atd. Druhým nejčastěji zmiňovaným přínosem asistenta pedagoga je úzká spolupráce s pedagogem, která má pozitivní dopad na rozvoj a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z hlediska přínosu práce asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nejčastější individuální přístup k těmto žákům, který má u většiny respondentů pozitivní vliv i na rozvoj jejich samostatnosti. Druhým nejfrekventovanějším přínosem z pohledu pedagogů je poskytnutí zpětné vazby integrovanému žákovi – procvičování a okamžité vysvětlení učiva, které nebylo plně pochopeno. Učitelé jako další přínos asistenta pedagoga uváděli pomoc při začlenění žáka do třídního, ale i školního kolektivu a vytvoření pocitu jistoty a klidu pro žáka v průběhu vyučování.

Samotní pedagogové vidí jako největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga v získání většího časového prostoru pro ostatní žáky ve třídě. Díky spolupráci s asistentem pedagoga mají možnost zapojit do své výuky více aktivit a různých metod práce. Dalším důležitým přínosem ze spolupráce s asistentem pedagoga pro učitele je i zpětná vazba, kterou jim dává právě asistent pedagoga. Pedagogové vidí další přínosy ve spolupráci s asistentem pedagoga v možnosti výměny rolí ve třídě, takže pedagog se může věnovat i integrovanému žákovi. Asistent pedagoga je velkým a nezanedbatelným pomocníkem při přípravě didaktických pomůcek do výuky a je také dobrým pozorovatelem a konzultantem i o ostatních žácích ve třídě.

Stejně tak jako zástupci vedení vybraných základních škol, tak i pedagogové uváděli jako největší přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče ve větší a podrobnější informovanosti rodičů o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou nejčastěji zmiňovanou oblastí byla jistota pro rodiče, že jejich dítě je vzděláváno v bezpečném prostředí. Dalším často zmiňovaným přínosem bylo vědomí rodičů, že jejich dítěte je díky podpoře asistenta pedagoga dále rozvíjeno a nestagnuje.

Oslovení respondenti vnímají asistenta pedagoga jako rovnoprávného pedagogického pracovníka, který potřebuje k zajištění efektivní funkce spolupráci s učiteli, kteří jsou nakloněni této spolupráci a každodenní přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučování. Nezbytné je podle dotázaných respondentů i patřičné finanční ohodnocení, škola nakloněná inkluzivnímu vzdělávání, dostupné prostory pro individuální práci a možnost dalšího sebevzdělávání

Pozitivním zjištěním byl velký počet učitelů, kteří hodnotili svou současnou spolupráci s asistenty pedagoga za kladnou – necelé dvě třetiny uvedly, že jsou se spoluprací

s asistenty pedagoga zcela spokojeni. Pět učitelů uvedlo, že nyní jsou se spoluprací spokojeni, ale v začátcích tomu tak nebylo.

8. 4. Interpretace k cíli 4

Čtvrtým cílem výzkumu empirické části závěrečné práce je zmapování přínosu asistenta pedagoga z pohledu asistentů. Na základě zpracování a vyhodnocení dotazníků s otevřenými otázkami od asistentů pedagoga uvádím interpretaci získaných dat.

Tab. 17: Preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga z pohledu asistentů pedagoga (v závorce četnost výskytu v odpovědích – z celkového počtu 19 dotazníků)	
empatie (11)	kreativita (4)
trpělivost (11)	vzdělanost (3)
dobrý vztah k žákům (7)	flexibilita (2)
důslednost (7)	nekonfliktnost (2)
komunikativnost (6)	spravedlivost (1)

Většina dotázaných respondentů preferovala u asistentů pedagoga empatii a trpělivost. Necelá polovina respondentů upřednostňovala dobrý vztah k žákům (rád pracovat s dětmi, kladný vztah k dětem) a důslednost.

Tab. 18: Hodnocení úrovně spolupráce s pedagogem podle asistenta pedagoga	
Shrnutí odpovědí 19 asistentů pedagoga na otázku “Jak byste charakterizovali svou spolupráci s pedagogy ve třídě, ve které působíte?”	
Zcela spokojen	10 asistentů
Nyní spokojen, ale začátky byly obtížné	5 asistentů
Je to u různých pedagogů různé	2 asistenti
Nespokojen	
Nelze říci	

Dotázaní asistenti pedagoga hodnotili svou současnou spolupráci s pedagogem za pozitivní – více jak dvě pětiny asistentů jsou se spoluprací s pedagogem spokojeni

a nezmiňovali žádné problémy.

Asistentka pedagoga ze školy “C” “Pochopitelně se někdy mírně rozcházíme v názorech, ale celkově se dokážeme shodnout a domluvit.”

Pět asistentů uvádí, že začátky byly obtížné, ale v současné době už je vše v pořádku.

Asistent pedagoga ze školy “B”: “Zpětně si uvědomuji, že jsem zasahovala do věcí, které mi nenáležely, a to bylo pravděpodobně příčinou jistých neshod. Jsem ráda, že jsem si to včas uvědomila a dnes pracujeme jako jeden tým.”

Dva asistenti uvedli, že úroveň spolupráce záleží na tom, s jakým pedagogem spolupracují.

Tab. 19: Využití asistenta pedagoga z pohledu asistenta pedagoga.	
“Co vše by měl ideální asistent pedagoga dělat?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 19 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)	
Pomoc žákovi se zvládním výchovně-vzdělávacích cílů dle IVP	19 asistentů
Pomoc učíteli	18 asistentů
Pomoc při integraci žáka do školního prostředí a kolektivu	15 asistentů
Příprava pomůcek	13 asistentů
Pomoc i ostatním žákům	11 asistentů
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	7 asistentů

Všichni dotázaní respondenti z řad asistentů pedagoga vidí ideálního asistenta, jako pomocníka, který pomáhá žákovi se SVP se zvládním výchovně-vzdělávacích cílů podle IVP (pomoci zvládat zadanou práci, výuku co nejvíce přiblížit a zkvalitnit). Druhou nejfrekventovanější oblastí je pomoc asistenta učíteli jak s přípravou potřebných materiálů, tak i s organizací a přípravou vyučovacích hodin.

Asistentka ze školy “A”: “Pomáhat vyučujícímu s přípravou hodiny tak, aby se učitel mohl více věnovat samotné pedagogické činnosti.”

Většina asistentů vidí smysl své práce v pomoci při začleňování žáka do kolektivu - pracovat s třídním kolektivem, podílet se na vytváření pozitivní atmosféry ve třídě, atd.

Nezanedbatelná část dotázaných respondentů vidí ideálního asistenta pedagoga také

jako pomocníka k ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují.

Tab. 20: Přínos asistenta pedagoga pro žáky z pohledu asistentů pedagoga.
“V čem vidíte přínos vašeho působení ve třídě pro žáky?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 19 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)
Individuální pomoc žákovi při výuce (17) Pomoc ostatním žákům při výuce (16) Práce s třídním kolektivem (13) Předcházení konfliktním situacím a jejich řešení (10) Pomoc učiteli (10)
Další asistenty uvedené přínosy asistenta pedagoga pro žáky (uváděné ve dvou a více odpovědích): Prevence šikany (3), vzájemná komunikace (3), pomoc žákům při přípravě na vyučování (2), eliminace nežádoucích situací (2), podpora při neúspěchu (1), zažít úspěch (1)

Asistenti pedagoga vidí jako svůj největší přínos pro žáky individuální přístup jak k integrovaným dětem, tak i pomoc ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují. Dalším nejčastěji zmiňovaným přínosem asistentů pedagoga je práce s třídním kolektivem.

Asistentka pedagoga ze školy “C”: “Vedu třídu k pochopení a komunikaci s integrovaným dítětem. Vytvářím příjemnou atmosféru ve třídě.”

V neposlední řadě vidí asistenti pedagoga svůj velký přínos pro integrované žáky i v předcházení a řešení konfliktních situací a v pomoci učiteli. Pokud asistent pedagoga pomáhá učiteli, má pak samotný učitel časový prostor i na to věnovat se integrovaným žákům.

Tab. 21: Přínos činnosti asistenta pedagoga pro rodiče z pohledu asistenta pedagoga.	
“Jaký význam má vaše práce pro rodiče?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 19 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)	
Zpětná vazba (větší informovanost rodičů) (15)	
Rozvoj a motivace žáka (13)	
Pocit jistoty, že je o jejich dítě postaráno (8)	
Zajištění bezpečnosti (7)	
Pocit, že na to nejsou sami (5)	

Oslovení respondenti vidí přínos své činnosti pro rodiče integrovaného žáka ve větší informovanosti zákonných zástupců o jejich dítěti. Jako druhý významný přínos činnosti asistenti pedagoga uvedli motivaci žáka a jeho další rozvoj. Další důležité přínosy činnosti asistenta pedagoga uvedli dotázaní respondenti, že díky přítomnosti asistenta pedagoga u integrovaného žáka mají rodiče jistotu, že je o jejich dítě dobře postaráno, je zajištěno bezpečné prostředí a mají osobu, na kterou se mohou kdykoliv obrátit.

Tab. 22: Společné plánování výuky učitele a asistenta pedagoga.	
Souhrn odpovědí na otázku “Jak společně s učitelem plánujete výuku?”	
Plánujeme každý den	13 asistentů pedagoga
Plánujeme nepravidelně	3 asistenti pedagoga
K plánování výuky nedochází	3 asistenti pedagoga

Společné plánování výuky učitele a asistenta pedagoga bylo ve výzkumné sondě sledováno prostřednictvím dotazníků s asistenty pedagoga. Pozitivním zjištěním byl poměrně velký počet asistentů pedagoga, kteří uváděli, že s učitelem plánují výuku každý den.

Asistentka pedagoga ze školy “C”: “Ano, vždy po vyučování probereme jednotlivé děti.

Zatím je to spíš o motivaci. Jak na ně, aby vůbec začaly pracovat. Nejvíc bojujeme s roztržštěnou pozorností.”

Jedna asistentka pedagoga uvedla, že k plánování výuky dochází nepravidelně.

Asistentka pedagoga ze školy “C”: “...., ale snažíme se o to někdy, vnáším nápady, které učitel může zařadit, mohu reflektovat, jak které dítě pracuje a na co se zaměřit.”

Sedm asistentů pedagoga uvedlo, že se nepodílejí na společném plánování výuky s pedagogem. Důvody byly různé.

Asistentka pedagoga ze školy “A”: “Neplánujeme, není třeba, žák pracuje společně se třídou. Popřípadě se domluvíme v průběhu hodiny.”

Asistentka pedagoga ze školy “A”: učitel nevidí potřebu.”

Asistentka pedagoga ze školy “C”: “.... často slýchám, že neví, co bude s dětmi dělat, že nemá nic připraveno. Práce je potom pro mě daleko náročnější, musím během hodiny narychlo přizpůsobovat učivo či aktivity žákovi.”

Tab. 23: Oblasti podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga z pohledu asistenta pedagoga.
“Jakou podporu byste potřeboval/a ve vykonávání funkce AP?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 19 dotazníků, otázka umožňovala více odpovědí)
Podporu od vedení a pedagogů (19) Spolupráce s pracovníky z odborných pracovišť (16) Supervize (16)
Další asistenty pedagoga uvedené oblasti podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga: podpora rodičů, metodika práce

Většina dotázaných asistentů pedagoga uvedla jako nejdůležitější oblast podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga podporu ze strany vedení a samotných učitelů. Jako druhou důležitou oblast uvedli dotázaní respondenti potřebu spolupracovat s pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP) a s tím je spojená i potřeba supervize, která je myšlená jednak ze strany odborných pracovišť, ale i ze strany pedagogických pracovníků dané školy.

Z analýzy polostrukturovaných dotazníků a doplňujících rozhovorů vyplývá, že oslovení asistenti pedagoga upřednostňují u asistentů pedagoga empatii, trpělivost, dobrý vztah k žákům a důslednost před kvalifikačními požadavky danými platnou legislativou.

Všichni dotázaní respondenti z řad asistentů pedagoga vidí ideálního asistenta jako pomocníka, který pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami se zvládnutím výchovně-vzdělávacích cílů podle individuálního vzdělávacího plánu (pomoci zvládat zadanou práci, výuku co nejvíce přiblížit a zkvalitnit). Druhou nejfrekventovanější oblastí je pomoc asistenta učiteli jak s přípravou potřebných materiálů, tak i s organizací a přípravou vyučovací hodiny. Většina asistentů vidí smysl své práce v pomoci při začleňování žáka do třídního kolektivu a v podpoře i ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují.

Asistenti pedagoga vidí jako svůj největší přínos pro žáky individuální přístup jak k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i pomoc ostatním žákům ve třídě, kteří to potřebují. Dalšími nejčastěji zmiňovanými přínosy asistentů pedagoga je práce s třídním kolektivem, předcházení a řešení konfliktních situací a v pomoci učiteli. Pozice asistenta pedagoga je přínosem i pro rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotázaní respondenti vidí přínos své činnosti pro rodiče žáka ve větší informovanosti zákonných zástupců o jejich dítěti, motivaci žáka a jeho dalším rozvoji, rodiče mají jistotu, že je o jejich dítě dobře postaráno, je zajištěno bezpečné prostředí a mají osobu, na kterou se mohou kdykoliv obrátit.

Většina dotázaných asistentů pedagoga uvedla jako nejdůležitější oblast podpory pro vykonávání funkce asistenta pedagoga podporu ze strany vedení a samotných učitelů školy. Jako druhou důležitou oblast uvedli dotázaní respondenti potřebu spolupracovat s pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP) a s tím je spojená i potřeba supervize, která je myšlená jednak ze strany odborných pracovišť, ale i ze strany pedagogických pracovníků dané školy.

Pozitivním zjištěním byl poměrně velký počet asistentů pedagoga, kteří uváděli, že s učitelem plánují výuku každý den. Jedna asistentka pedagoga uvedla, že k plánování

výuky dochází nepravidelně. Sedm asistentů pedagoga uvedlo, že se nepodílejí na společném plánování výuky s pedagogem. Důvody byly různé, např. učitel nevidí potřebu plánovat, učitel nemá naplánovanou hodinu.

Úroveň spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem byla respondenty výzkumného šetření hodnocena velmi pozitivně - více jak dvě pětiny asistentů jsou se spoluprací s pedagogem spokojeni a nezmiňovali žádné problémy. Pět asistentů uvádí, že začátky byly obtížné, ale v současné době už je vše v pořádku. Dva asistenti uvedli, že úroveň spolupráce záleží na tom, s jakým pedagogem spolupracují.

8. 5. Interpretace k cíli 5

Jako poslední cíl empirické části diplomové práce jsem si stanovila zmapování přínosu asistenta pedagoga z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě realizace polostrukturovaných rozhovorů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvádím interpretaci získaných dat.

Tab. 24: Preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v závorce četnost výskytu v odpovědích – z celkového počtu 15 rozhovorů)	
vzdělanost (13)	trpělivost (7)
dobrá vztah k žákům (10)	tolerance (3)
empatie (8)	

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami považují patřičné vzdělání asistentů pedagoga za důležité. Pro respondenty z řad žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je taky velmi důležitý dobrý vztah asistenta pedagoga k žákům (měl by být hodný, přívětivý, ochotný, starostlivý, dobrosrdečný, příjemný) – tato vlastnost byla zmíněna v 8 dotaznících z celkových 11 a ve 2 rozhovorech z celkových 2 rozhovorů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tab. 25: Důležité oblasti podpory asistenta pedagoga podle výpovědí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – podle výpovědi žáků se SVP

“V čem vám pan/í asistent/ka pomáhá?”

(v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 15 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)

český jazyk (7)	tělesná výchova (2)
anglický jazyk (5)	zeměpis (1)
matematika (4)	fyzika (1)
výtvarná výchova a pracovní výchova (3)	příprava pomůcek (1)

Mezi nejdůležitější oblasti podpory asistenta pedagoga uvedli žáci se SVP základní vyučovací předměty – český jazyk (se čtením, s gramatikou), matematiku (se slovními úlohami, rýsováním, počítáním) a anglický jazyk (se čtením, slovíčky). Žáci se zdravotním postižením (zrakové postižení, snížená motorika) uváděli podporu asistenta pedagoga ve výtvarné a pracovní výchově, v tělesné výchově a přípravě pomůcek.

Žák páté třídy se zrakovým postižením: “Ve výtvarce, když je něco detailního, tak mi to předkreslí”

Žákyně osmé třídy po dětské mozkové obrně: “Při tělocviku mi pomáhá, abych neupadla, dává na mě pozor a já se pak nebojím”

Tab. 26: Přínos asistenta pedagoga pro žáky z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
“K čemu si myslíte, že je dobré, když je asistent pedagoga ve vyučování?” (v závorce četnost výskytu v odpovědích z celkového počtu 15 rozhovorů, otázka umožňovala více odpovědí)
Individuální pomoc žákovi při výuce (15) Pomoc ostatním žákům při výuce (10) Pomoc učiteli (10)
Další žáky uvedené přínosy asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (uváděné ve dvou a více odpovědích): pomůže a dovysvětlí probíranou látku (7), klidnější přístup (5), důvěra (4)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vidí největší přínos asistenta pedagoga v individuálním přístupu k nim samotným.

Žákyně ze školy “A”: “Pomáhá mi. Když nechápu látku, kterou učitel vysvětluje, dovysvětlí mi ji, abych to pochopila. Přináší mi jistotu a jsem klidnější.”

Žákyně ze školy “C” : “Když třeba dlouho chybím, nebo nerozumím probírané látce, nemusím před celou třídou se dotazovat paní učitelky, ale mám asistenta pedagoga, který mi to vysvětlí. Mohu se mu svěřit, když mám problém, třeba se šikanou.”

Dále vnímají asistenta pedagoga jako velkého pomocníka i pro ostatní spolužáky ve třídě, kteří to právě potřebují. Žáci na prvním stupni viděli asistenta pedagoga i jako pomocníka pedagogovi.

Z analýzy polostrukturovaných rozhovorů vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami upřednostňují patřičné vzdělání asistentů pedagoga před dobrým vztahem asistenta pedagoga k žákům.

Mezi nejdůležitější oblasti podpory asistenta pedagoga uvedli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami základní vyučovací předměty – český jazyk (se čtením, s gramatikou), matematiku (se slovními úlohami, rýsováním, počítáním) a anglický jazyk (se čtením, slovíčky). Žáci se zdravotním znevýhodněním (zrakové postižení, snížená motorika) uváděli podporu asistenta pedagoga ve výtvarné a pracovní výchově, v

tělesné výchově a přípravě pomůcek.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vidí největší přínos asistenta pedagoga v individuálním přístupu k nim samotným. Dále vnímají asistenta pedagoga jako velkého pomocníka i pro ostatní spolužáky ve třídě, kteří to právě potřebují. Žáci na prvním stupni viděli asistenta pedagoga i jako pomocníka pro pedagoga.

9. Shrnutí výzkumného šetření a vyhodnocení dílčích cílů

V rámci své diplomové práce jsem se zaměřila na problematiku významu, smyslu a využití profese asistenta pedagoga na základních školách. Výzkumné šetření bylo zaměřeno jednak na popis koncepce zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách, jednak na zmapování pozice asistenta z pohledu pedagogů, asistentů pedagoga, integrovaných žáků a zástupců vedení vybraných škol.

Výzkumné šetření jsem provedla na třech základních školách “běžného” typu (ve výsledcích šetření se neodráží práce pedagogických asistentů na školách samostatně zřizovaných pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). V průběhu výzkumného šetření na jednotlivých základních školách jsem postupně oslovila formou polostrukturovaného rozhovoru zástupce vedení škol a některé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsem použila dotazníky s otevřenými otázkami, které jsem rozdala asistentům pedagoga a pedagogům spolupracujícím s asistentem pedagoga.

Rozbory a analýzy dokumentace jednotlivých škol ukázaly, že koncepce zapojení asistenta pedagoga na vybraných základních školách je poměrně odlišná. Škola “A”, jak uvádí sama paní zástupkyně, nemá žádnou koncepci. Postupuje podle dané legislativy, zajistí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podporu v podobě asistenta pedagoga, ale dál s tím již nepracuje. Na rozdíl od školy “C”, která vnímá asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření. Přítomnost asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je pro školu až to krajní podpůrné opatření. Škola vždy pečlivě zvažuje přidělení asistenta k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, protože si je vědoma, že ne vždy je to ku prospěchu žáka. Škola “B” vzhledem k většímu množství finančních prostředků a cílům zaměřeným na co největší zlepšení učebních výsledků každého žáka tak, aby dosáhl svého maxima, využívá pozici asistenta pedagoga ve třech rovinách. Škola má asistenty pedagoga k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Od 4. do 9. tříd zaměstnává asistenty pedagoga, kteří pomáhají pedagogům s přípravou materiálů a zároveň jsou zapojeni do párové výuky. Třetí formou asistenta pedagoga je tzv. párový učitel, který je buďto kvalifikovaným učitelem, nebo je studentem posledního ročníku pedagogické fakulty. Náplní párového učitele je po domluvě s učitelem pomáhat všem žákům ve třídě podle

jejich aktuálních potřeb a zároveň může i vyučovat.

Mým postojům a názorům je nejbližší koncepce zapojení asistenta pedagoga na základní škole "C". Líbí se mi, že vedení školy má jasnou představu, jak by měl asistent pedagoga pracovat, a uvědomuje si, že přítomnost asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není vždy k jeho prospěchu. Za pozitivní vnímám i fakt, že škola v průběhu školního roku přehodnocuje, zda žák potřebuje stále pomoc asistenta, a snaží se žáka vést k samostatnosti. Škola "B" se opírá o filozofii, která se snaží o zlepšení učebních výsledků každého žáka tak, aby dosáhl svého maxima. V souvislosti s touto filosofií začala učit párově, aby mohly být účelně naplňovány potřeby jednotlivých žáků. Součástí párové výuky je i pedagogický asistent, který není určen jen pro žáka se speciálními potřebami, ale pro všechny žáky, kteří potřebují pomoc. Koncepce zapojení asistenta pedagoga na základní škole „B“ se odlišuje od koncepcí škol „A“ a „C“ v inkluzivních opatřeních, kdy cílem není pouze podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale podpora a zapojení všech dětí ve třídě do vzdělávacího procesu.

I když škole "A" chybí jasná koncepce zapojení asistenta pedagoga na základní škole, z rozhovorů a analýzy dokumentů vyplynulo, že je tam velká ochota, porozumění a vstřícný postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Pouze zde chybí kapacita ke shánění prostředků a zaštiťování pozice asistenta pedagoga.

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na zmapování pozice asistenta z pohledu pedagogů, asistentů pedagoga, integrovaných žáků a zástupců vedení vybraných škol.

Analýza výzkumných dat ukázala, že oslovení respondenti z řad asistentů, žáků, učitelů a zástupců vedení základních škol vnímají jako nejdůležitější předpoklady pro efektivní výkon práce asistenta pedagoga vzdělání a znalosti, empatii, trpělivost, důslednost, dobré komunikační schopnosti a pozitivní vztah k žákům. Při porovnání výpovědí jednotlivých skupin respondentů výzkum prokázal, že pedagogové a asistenti pedagoga více než patřičné vzdělání preferují trpělivost, empatii a dobré komunikační schopnosti. Někteří respondenti zmiňovali i to, že preferované vlastnosti a dovednosti asistenta pedagoga záleží na potřebách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogů. To, že asistenti pedagoga a pedagogové více než vzdělání upřednostňují empatii, trpělivost, důslednost a dobré komunikační schopnosti, je ovlivněno zkušeností a praxí.

Troufám si tvrdit, že názory žáků jsou ovlivněny malou slovní zásobou a zkušeností, či vůbec představou, co by měl asistent pedagoga vykonávat a znát.

Všichni dotázaní respondenti vidí ideálního asistenta jako pomocníka pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i pro pedagoga. Podle respondentů asistent pedagoga nejčastěji pomáhá žákovi se zvládnutím výchovně-vzdělávacích cílů dle IVP a podporuje ho při začleňování do třídního kolektivu. Pedagogovi pomáhá s přípravou potřebných materiálů a s organizací přípravy vyučovací hodiny.

Přínos asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vidí všichni dotázaní respondenti především v individuálním přístupu, pomoci a podpoře při odbourávání stresu z neúspěchu.

Dotázaní respondenti z řad pedagogů a zástupců vedení škol nejčastěji uváděli jako přínos spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem pro učitele především možnost více se věnovat i ostatním žákům ve třídě, kteří potřebují pomoc. Pedagogové dále zmiňovali jako pozitivní podání zpětné vazby a možnost výměny rolí mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Jsem ráda, že většina dotázaných pedagogů uváděla, že asistenta pedagoga nepoužívá pouze k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale dokáže ho využít i k ostatním žákům, kteří potřebují pomoc, nebo naopak nechá asistenta pedagoga učit a sám se věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Většina oslovených asistentů pedagoga i pedagogů spolupracujících s asistentem pedagoga hodnotili vzájemnou spolupráci velmi pozitivně a nezmiňovali žádné větší problémy. Pět pedagogů uvedlo, že nyní jsou se spoluprací spokojeni, ale v začátcích tomu tak nebylo. Jako velmi pozitivní vnímám, že většina dotázaných respondentů hodnotila vzájemnou spolupráci kladně. Domnívám se, že právě spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem je jednou z důležitých podmínek k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga.

Asistenti pedagoga mají velký přínos i pro rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Shodla se na tom většina dotázaných (tj. více než 90%) z řad zástupců vedení škol, pedagogů a asistentů pedagoga, kteří vidí přínos především v podrobnější a častější informovanosti zákonných zástupců o svém dítěti, rodiče mají jistotu, že je jejich dítě vzděláváno v bezpečném prostředí a díky podpoře asistenta je dále rozvíjeno. Oslovení zástupci vedení škol a pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga si

uvědomují, že k tomu, aby mohl asistent pedagoga vykonávat svou funkci efektivně, je zapotřebí vytvořit nezbytné podmínky. Pro zástupce vedení škol bylo prioritní získání souhlasu kraje pro zřízení pracovního místa asistenta pedagoga, dostatečné finanční prostředky a ochota pedagoga spolupracovat s asistentem pedagoga. Pedagogové spolupracující s asistentem pedagoga uváděli jako nejdůležitější podmínku k zajištění efektivní funkce asistenta pedagoga učitele, kteří jsou nakloněni spolupráci s asistentem pedagoga, a až potom zajištění finančních prostředků. Zde stojí za povšimnutí, jak se dotázaní respondenti lišili v prioritách na základě své pracovní pozice. Pro vedení bylo důležité získat souhlas od kraje ke zřízení pracovního místa. Na rozdíl o pedagogů, kteří neřešili legislativní záležitosti, ale šlo jim především o pedagogy ochotnými spolupracovat.

Kromě podmínek je potřeba asistentovi pedagoga poskytnout i podporu v dalších oblastech, aby mohl svou práci dobře vykonávat. Všichni oslovení respondenti uváděli mezi nejdůležitějšími oblastmi podpory spolupráci s pracovníky z odborných pracovišť, další odborné vzdělání, podporu od vedení a pedagogů a finanční ohodnocení. Pokud porovnáme výpovědi jednotlivých skupin respondentů, zjistíme, že asistenti pedagoga považují za nejdůležitější podporu ze strany vedení a samotných učitelů školy na rozdíl od učitelů, kteří vidí podporu především v možnosti dalšího odborného vzdělání a finančního ohodnocení. Určitě je velmi důležité, aby škola, potažmo asistenti pedagoga úzce spolupracovali s pracovníky z odborných pracovišť. Jak sami asistenti pedagoga uváděli, je pro ně velmi důležitá zpětná vazba a potřeba vědět, že vykonávají svou práci dobře. Překvapující v tomto výzkumu bylo, že asistenti pedagoga více než finanční ohodnocení vyžadují podporu ze strany vedení a samotných učitelů školy.

Více jak polovina oslovených respondentů z řad asistentů pedagoga uvedla, že plánují s učitelem výuku každý den. Tři asistenti pedagoga uvedli, že k plánování výuky dochází nepravidelně a další tři se nepodílejí na společném plánování výuky žádným způsobem z různých důvodů. Domnívám se, že právě společné plánování výuky je jedním z nezbytných předpokladů k implementaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto jsem uvítala, že více jak polovina dotázaných respondentů je zvyklá plánovat každý den a někteří plánují alespoň nepravidelně.

Závěr

Poznatky dané problematiky získané prostřednictvím teoretické a empirické části diplomové práce byly pro mě po profesní stránce velmi přínosné. Díky závěrečné práci a s ním spojenému studiu dostupné literatury jsem se mimo jiné dozvěděla, že při zřízení pozice asistenta pedagoga pro žáka se sociálním znevýhodněním zákon nepožaduje, na rozdíl od žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, vyjádření školského poradenského centra. Velmi mě překvapilo, že kromě krajských normativů daných zákonem, jsou ještě další možnosti financování funkce asistenta pedagoga. Neočekávala jsem, že se legislativa věnuje poměrně podrobně kvalifikačním předpokladům asistenta pedagoga a že kromě „Kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga“ jsou i další možnosti vzdělávání (bakalářské studium pro asistenty pedagoga, maturitní vzdělávání formou dálkového studia pro asistenty pedagoga).

Výzkumná část závěrečné práce navázala na část teoretickou a mně se podařilo naplnit cíle, které jsem si stanovila.

V teoretické části jsem vymezila na základě odborné literatury pojem integrace a její členění. Výzkum potvrdil, že na vybraných základních školách probíhá individuální i úplná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jedním z hlavních charakteristických rysů inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem vzdělání v co největší kvalitě bez ohledu na jejich znevýhodnění, nadání a schopnosti. Uzlová (2010, s. 19) říká, že rozdílné vzdělávací potřeby jsou vnímány jako součást přirozené společenské diverzity a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích programů. V souvislosti s mým výzkumem se potvrdil důraz škol „B“ a „C“ na dostupnost vzdělání pro každého, primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Na základě výzkumného šetření a kategorizace podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 10) lze rozdělit vybrané školy podle jejich přístupů k naplnění inkluzivního vzdělávání následně.

Škola „A“ má k inkluzivnímu vzdělávání instrumentální přístup, to znamená, že vyhoví požadavkům, přijme potřebná opatření a podřídí se inkluzivním trendům, ale významně

se tímto směrem neubírá. Školy „B“ a „C“ mají existenciální přístup, jedná se o školy, které vnímají inkluzi jako příležitost k dalšímu vývoji školy, zavádějí inovace, díky nimž si mohou vybírat výhody a mohou následovat celkový vývojový trend ve školství. Výzkum potvrdil znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., která uvádí, že hlavní činností asistenta pedagoga je podpora žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, v komunikaci s ostatními žáky a při spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

Výzkumné šetření závěrečné práce potvrdilo výsledky výzkumu realizovaného v letech 2012 až 2013 zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice, vzdělání asistentů není stejnorodé, ale splňuje danou legislativu. Většina dotázaných asistentů pedagoga byla absolventy vysokých škol pedagogického směru, nebo měli úplné střední vzdělání. Jednalo se o absolventy středních škol s pedagogickým nebo nepedagogickým zaměřením, kteří dále prošli kurzem pro asistenty pedagoga.

Autoři výzkumu zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice uvádějí, že jako nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga je kromě odpovídajícího vzdělání a znalostí i dobrý vztah k žákům, empatie a trpělivost. Tyto předpoklady potvrdil i můj výzkum s tím rozdílem, že většina dotázaných asistentů pedagoga a pedagogů více než požadované vzdělání preferovali trpělivost, empatii a dobré komunikační schopnosti.

V souvislosti s mým výzkumem se potvrdily ty výsledky výzkumu realizovaného v letech 2012 až 2013 zaměřeného na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice, že úroveň spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem byla většinou respondentů hodnocena pozitivně a nezmiňovali žádné větší problémy.

Zavedení inkluzivního vzdělávání do běžných škol je dlouhá a trnitá cesta. Zřízení pozice asistenta pedagoga a její efektivní využití může být jedno z podpůrných opatření, které podpoří inkluzi jak u pedagogů, tak u rodičů žáků. V současné době čelí pozice asistenta pedagoga mnoha nejasnostem v oblasti adekvátních kvalifikačních předpokladů, ve vymezení spolupráce s pedagogy, v nedostatku metodické podpory a v možnostech forem podpory žáků. Z výsledků výzkumu je možné usuzovat, že jsou školy, kterým se daří těmto nejasnostem čelit díky dostatečné znalosti efektivní práce

asistenta. Dobré zapojení pozice asistenta pedagoga ve škole přispěje pozitivně k rozvoji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERLIKOVA, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe pro praxi*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-765-1
- BASLEROVÁ, Pavlína, ČADOVÁ, Eva, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3376-9
- DROTÁROVÁ, Lucia, 2006. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, ISBN 80-86856-22-4
- HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogiky*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-05-4
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3070-7
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0219-6
- KARGEROVÁ, Jana, STARÁ, Jana, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 9788024444994 (tištěná verze), 97880244446820 (elektronická verze)
- KENDÍKOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav, 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: PASPARTA, o.p.s. ISBN 978-80-905576-0-4
- KVĚTOŇOVÁ, Lea, PROUZOVÁ, Regina, 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN: 978-80-7290-472-3
- KVĚTOŇOVÁ, Lea, STRNADOVÁ, Iva, HÁJKOVÁ, Vanda, 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2
- LANG, Greg, BERBERICHOVÁ Chris, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-144-4
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-078-6
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan, 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno:

Masarykova univerzita v Brně a Paido, ISBN 80-210-3802-0 (Masarykova univerzita)
ISBN 80-7315-102-2 (Paido, edice pedagogické literatury)

MICHALÍK, Jan, 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když....*. Semily: ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropské unie.

MICHALÍK, Jan, 2012. *Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Ústí nad Labem: EdA, o. s. ISBN 978-80-904927-8-3

MICHALÍK, Jan, 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Pardubice: Studio Press s.r.o. pro Společnost pro MPS. ISBN 978-80-86532-29-5

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, 2015, *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, Praha: Člověk v tísní, ISBN: 978-80-87456-57-6

MÜLLER, Oldřich a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – VUP. ISBN 80-244-0231-9

NĚMEC, Jiří, 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5148-5

NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o. p. s. ISBN 978-80-903631-9-9

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

NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-95937-60-3

PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-546-2

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-778-7

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN: 978-80-7178-942-0

SÝKOROVÁ, Zuzana, 2002. *Současné tendence v edukaci žáků se zrakovým postižením v České republice a ve Finsku*. Disertační práce. Brno: MU

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-313-0

TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana, 2010. *Základní informace k zajištění asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPPČR. ISBN 978-80-86856-66-7

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

VÍTKOVÁ, Marie (ed.), 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9

ČLÁNKY V ČASOPISECH

VÍTEK, Arnošt, 2015. *Světlé zítřky s inkluzí*. Učitelské noviny. roč. 118, č. 19, s. 12. ISSN 0139-5718

DIPLOMOVÉ PRÁCE

NĚMCOVÁ, Simona, *Význam asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání romských žáků*. Praha. Diplomová práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 24. 8. 2015]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Asistent pedagoga, historie, 2013, [online] Praha: Nová škola, o.p.s. [cit. 18. 8. 2015]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

Asistent pedagoga, kvalifikační předpoklady, 2013, [online] Praha: Nová škola, o.p.s. [cit. 18. 8. 2015]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikační-předpoklady>

Asistent pedagoga u dětí se zdravotním postižením a služba osobní asistence, 2013, [online] Praha: Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. [cit. 17. 7. 2015]. Dostupné z <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/asistent-pedagoga-u-deti-se->

zdravotnim-postizenim-a-sluzba-osobni-asistence.shtml#p-mid

Asistent pedagoga, systémová podpora, Příručka Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ 2013 [online]. Součást projektu Hin tut pro da, [cit. 19. 7. 2015] Dostupné z: <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>

Bulletin pro školní rok 2015/2016, 2014, [online] Praha: Základní škola Kunratice. [cit. 16. 1. 2016]. Dostupné z <http://www.zskunratice.cz/files/items/7466/files/bulletin-2015-16.pdf>

HABART, T., Newsletter „Škola all inclusive“ 3/2014, 2014 [online]. Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, registrační č. CZ.1.07/1.2.00/430003 [cit. 10. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/newsletter-skola-all-inclusive/>

Inkluzivní vzdělávání, 2009 [online]. Praha: Rytmus o. p. s. [cit. 22. 8. 2015]. Dostupné na: http://www.rytmus.org/inkluzivni_vzdelavani)

Metodický výklad k odměňování (č.j. MSMT-11705/2013-201), 2013 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 7. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-vyklad-k-odmenovani-c-j-msmt-11705-2013-201>

Newsletter „Škola all inclusive“ 2/2014, 2014 [online]. Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, registrační č. CZ.1.07/1.2.00/430003 [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/newsletter-skola-all-inclusive/>

Sbírka zákonů č. 147/2011, Vyhláška ze dne 25. 5. 2001 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 19. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097/download>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2015, [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 16. 7. 2015]. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných 2005 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 19. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativch, 2005 [online]. Ministerstvo

školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 15. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/upozorneni-na-novou-vyhlasuku-msmt-c-492-2005-sb-o-krajskych-normativech>

Výroční zpráva o činnosti základní školy za školní rok 2013/2014, 2014 [online]. Základní škola a mateřská škola, Lyčkovo náměstí, [cit. 15. 9. 2015]. Dostupné z: http://www.zs-ln.cz/files/items/19/files/vyrocní_zprava_13_14.pdf

Výroční zpráva školy za školní rok 2013/2014, 2015 [online] Praha: Základní škola a mateřská škola, Praha 8, U Školské zahrady 4. [cit. 14. 1. 2016]. Dostupné z <http://www.uskolskezahrady.cz/wp-content/uploads/2010/03/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-Z%C5%A0-2014-15.pdf>

VYSLOUŽILOVÁ, M., *Newsletter „Škola all inclusive“ 3/2014*, 2014 [online]. Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, registrační č. CZ.1.07/1.2.00/430003 [cit. 10. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/newsletter-skola-all-inclusive/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 15. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, 2006 [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 15. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 21. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Zákon č. 306/1999 o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, 1999 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 1. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-306>

Zákon 365/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, 2012 [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=75451&fulltext=&nr=365~2F2>

011&part=&name=&rpp=15#local-content

Zákon č. 564/2006 Sb. nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, 2007 [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 10. 8. 2015].

Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-564>

<http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/predpoklady-dobre-spoluprace>

<http://www.asistentpedagoga.cz/historie>, Nová škola, o.p.s. 2013,

<http://majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>

Seznam příloh

- Příloha 1** - Odborný posudek ke stanovení míry podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- Příloha 2** – Informovaný souhlas zákonných zástupců
- Příloha 3** – Vyplněný dotazník s otevřenými otázkami pro asistenta pedagoga
- Příloha 4** – Ukázka přepisu doplňujícího rozhovoru s asistentkou pedagoga ze ZŠ „A“
- Příloha 5** – Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru se zástupkyní paní ředitelky na ZŠ „A“
- Příloha 6** – Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru dvou žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ „A“
- Příloha 7** – Ukázka přepisu polostrukturovaného rozhovoru s panem ředitelem na ZŠ „C“