

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní vzdělávání pohledem asistentů pedagoga z vybrané základní školy
Inclusive education from the teacher's assistants point of view from the
specific elementary school

Bc. Dominika Kny

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Inkluzivní vzdělávání pohledem asistentů pedagoga z vybrané základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. dubna 2021

V úvodu své diplomové práce bych chtěla velmi poděkovat panu PhDr. Zbyňkovi Němci, Ph.D. za vstřícnost při konzultacích, cenné rady a připomínky a odborný dohled.

ABSTRAKT

Diplomová práce charakterizuje vzdělávání žáků na běžné základní škole s důrazem na společné vzdělávání. Inkluze je legislativně ukotvena a představena s ohledem na historický vývoj a přístup ke vzdělávání lidí se znevýhodněním. Současné inkluzivní vzdělávání je charakterizováno i podle poskytovaných podpůrných opatření, z nichž se jako klíčová podpora jeví asistent pedagoga. Pro tuto profesi je podmínkou určité dosažené vzdělání, zároveň s sebou nese jisté povinnosti a závazky. S tím souvisí možnosti dalšího rozvoje získaných znalostí využitelných v oboru. Osobnostní předpoklady jsou nedílnou součástí nároku pro výkon tohoto zaměstnání. Náplň práce je představena s ohledem na specifika začleněného žáka, liší se podle potřeb konkrétního jedince.

Kvalitativní výzkum založený na pozorování a rozhovorech s předpřipraveným schématem otevřených otázek si klade za cíl zjistit pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání na jedné základní škole v Praze. Zjištění předkládají i náměty respondentů na podporu úspěšného společného vzdělávání. Obecně lze shrnout, že zkušenost asistentů potvrzuje úspěšně probíhající inkluzivní vzdělávání, podle jejich hodnocení však také velmi závisí na mnohých proměnných. Z pohledu asistenta je nutné nastavit funkční spolupráci se žákem, což je často podmíněno i přístupem rodiny, která má asistenta vnímat jako partnera. Při spolupráci s pedagogy asistenti potřebují dostatečnou komunikaci a nastavení pravidel. Asistenti také vyjádřili značnou obavu do budoucna, kdy neví, jak budou schopni zvládat spolupráci s větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jednoho kolektivu tak, aby každý jedinec byl ve vzdělávání dostatečně podporován.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, společné vzdělávání, asistent pedagoga, úspěch ve vzdělávání, podpora ve vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis characterizes the education of pupils at a common elementary school with an emphasis on the joint education. Inclusion is in legislation and presented with regard to the historical development and approach to the education of people with disabilities. The current inclusive education is also characterized by the support measures provided, of which the teaching assistant appears to be the key support. The condition for this profession is a certain education, at the same time it carries with it certain duties and obligations. Related to this is the possibility of further development of acquired knowledge usable in the field. Personality qualification is an integral part of the entitlement to perform this job. The content of the work is presented with regard to the specifics of the included pupil, it differs according to the needs of particular individual.

Qualitative research based on observations and interviews with a pre-prepared scheme of open-ended questions aims to find out the view of teaching assistants on inclusive education at a elementary school in Prague. The findings are also presented by respondents' suggestions to support successful inclusive joint education. In general, the experience of assistants confirms successful inclusive education, but according to their assessment, it also depends very much on many variables. From the assistant's point of view, it is necessary to set up a functional cooperation with the student, who is often conditioned by the approach of the family, which should perceive the assistant as a partner. When working with teachers, assistants need sufficient communication and setting rules. The assistants also expressed considerable concern for the future, when they do not know how they will be able to manage cooperation with a larger number of pupils with special educational needs within on team so that each individual is sufficiently supported in education.

KEYWORDS

Inclusion, joint education, teaching assistant, success in education, support in education

Obsah

Úvod	8
1. Inkluzivní vzdělávání	10
1.1. Ukotvení inkluzivního vzdělávání v legislativě	11
1.1.1. Výklad pojmu inkluze ve vzdělávání	13
1.2. Vývoj inkluzivního vzdělávání ve světě a v České republice	15
1.2.1. Cesta nejen k inkluzivnímu vzdělávání v České republice	18
1.2.2. Kontext inkluzivního vzdělávání	19
1.3. Systém podpory inkluzivního vzdělávání ve školách v ČR podle legislativy.....	21
1.3.1. Jednotlivé stupně podpory	23
1.4. Realizace výuky v inkluzivním prostředí	25
1.4.1. Kurikulární dokumenty v inkluzivním vzdělávání	27
1.4.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	28
2. Profese asistenta pedagoga	31
2.1. Vývoj profese	32
2.2. Současné postavení asistentů ve vzdělávacím systému ČR	33
2.3. Kvalifikace.....	35
2.3.1. Profesní rozvoj – další vzdělávání.....	37
2.3.2. Osobnostní předpoklady	39
2.4. Náplň práce asistentů.....	40
3. Výzkumné šetření	44
3.1. Cíle výzkumu a metodologie výzkumného šetření.....	44
3.2. Charakteristika výzkumného vzorku	46
3.2.1. Popis výzkumného prostředí	49
3.3. Vlastní výzkum.....	51
3.4. Shrnutí hlavních zjištění	73
3.5. Diskuze	79
3.6. Doporučení pro praxi.....	80
Závěr	82
Seznam použitých časopiseckých zdrojů	85
Seznam použitých informačních zdrojů	85
Seznam použitých internetových zdrojů.....	87
Seznam tabulek.....	88
Seznam příloh.....	88
Příloha 1.....	89
Příloha 2.....	90

Úvod

Právo na vzdělávání je v moderní společnosti zcela nezpochybnitelné, je automaticky přijímáno všemi současnými generacemi. Studium je tak dostupné nejen dětem, ale i dospělým v průběhu života. Ti si tak dodělávají další školy či zcela mění obory svého působení. Inkluzivní vzdělávání je v praxi českých škol zavedeno jen posledních několik let, otevřelo však mnohé obzory, nabízí spektrum nových řešení vzdělávání. Inkluze v současnosti funguje, daří se tomuto systému začlenit žáky a studenty z různých oblastí a s různými specifickými potřebami mezi své vrstevníky, do intaktní společnosti. Každý žák je skutečně jedinečný, díky inkluzi má však stejné možnosti na vzdělávání například v blízkosti bydliště. Může ovšem potřebovat i konkrétní, specifický druh podpory. Za významnou osobnost, podílející se na úspěšném průběhu vzdělávání, je dnes považován asistent pedagoga, jehož přítomnost ve třídě vyplývá právě z potřeb žáků. Asistent pedagoga je ovšem podpora nejen pro konkrétního žáka, ale ovlivňuje i jeho třídu, je v kontaktu s učiteli a obvykle i s rodiči jedince, s nímž úzce spolupracuje. Jelikož se tedy asistent pedagoga na inkluzivním vzdělávání podílí velkou měrou nejen svými činy a aktivitou, ale i pouhou přítomností, tato práce se soustředí na názory těchto pedagogických pracovníků, kteří mají k inkluzi možná i mnohem blíže, než sami pedagogové.

Tématem inkluzivního vzdělávání se autorka práce zabývala už ve své bakalářské práci, kdy se však soustředila na začlenění žáka se zrakovým postižením a s poruchou pozornosti ADHD do běžné základní školy. V rámci výzkumu tak byly provedeny rozhovory se samotným žákem, s jeho učiteli hlavních předmětů a s jeho asistentkou pedagoga. Pohled asistentky, která s žákem často pracuje ve větším rozsahu než učitel (obzvlášť na II. stupni základní školy, kdy je téměř každý předmět vyučován jiným pedagogem) je obzvlášť cenný, neboť problematiku inkluzivního vzdělávání vnímá z jiného, dalšího úhlu pohledu, odlišného od pohledu učitelů, samotných žáků a jejich zákonných zástupců.

Diplomová práce se soustředí se na vzdělávání a jeho funkčnost, tedy charakterizuje inkluzi do té míry, aby byl patrný i dosah působnosti všech pedagogických pracovníků, kteří se na úspěchu vzdělávání podílejí. Profesi asistenta pedagoga je věnován široký rozsah, je snaha popsat vývoj tohoto pracovního místa. V současnosti se na asistenty pedagoga a jejich význam ve vzdělávání pohlíží jinak, než tomu bylo před několika lety. Vzdělávací systém charakterizuje tuto pracovní pozici zcela věcně, práce však nahlíží i na jiné aspekty osobnosti takového člověka, neboť cílem společnosti je, aby žák měl v procesu vzdělávání tu nejlepší

možnou podporu. Podstatná je také kvalifikace asistentů pedagoga, neboť ta se může lišit a případně tak i omezovat kompetence a pracovní náplň člověka s tímto pracovním místem spojeného.

Jelikož obecně náplň práce asistentů nebyla dříve zcela zřejmá, samotní asistenti často váhali, kam až spadají jejich kompetence a jakou měrou se podílejí na vzdělávání žáků, práce uvede i výsledky posledních zjištění a výzkumů na tomto poli.

Pro výzkum této diplomové práce je podstatný fakt, že se na úspěšném inkluzivním vzdělávání podílejí určité aspekty, jako jsou například povahové a charakterové vlastnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho zájem o studium a motivace, přístup rodičů a jejich zájem o vzdělávání svého dítěte, škola jako instituce umožňující využít například specializovaných pomůcek apod. V inkluzi však vždy spolupracují lidé s dalšími lidmi, kdy by měla probíhat uspokojivá komunikace mezi rodiči, asistentem pedagoga, učiteli a samozřejmě žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Na jednu tuto veličinu se práce zaměřuje hlouběji, zkoumá názor asistentů pedagoga na celé společné vzdělávání, zajímá se o to, jak lze z jejich pohledu přispět k úspěchům při edukaci, kterou pocítí nejen sám žák, ale i všichni činitelé inkluze.

Diplomová práce *Inkluzivní vzdělávání pohledem asistenta pedagoga z vybrané základní školy* si klade za **cíl zjistit názory asistentů pedagoga na inkluzi**. Problematika inkluzivního vzdělávání je tak nově pojata, asistenti mají možnost vyjádřit se k probíhajícímu vzdělávání v praxi, zhodnocují vlastní zkušenosti, přibližují svůj postoj k inkluzi a na konkrétních příkladech posuzují úspěšnost současného společného vzdělávání. Otevřeně mohou promlouvat o skutečných potížích, se kterými se setkávají, shrnují dílčí úspěchy začleněných žáků a vyjadřují svůj názor na budoucnost inkluze.

Podstatná je nejen spolupráce žáka s asistentem (při vyučování, ale i během přestávek a případně v průběhu volnočasových aktivit pořádaných školou), ale i rozdíl, jak tuto spolupráci navázat a udržet na I. a II. stupni základní školy. Z tohoto důvodu jsou do šetření zahrnuti asistenti napříč celou povinnou školní docházkou, aby případně sami zhodnotili rozdíly.

Dá se také předpokládat, že do příštích let se bude inkluze v nějaké míře vyvíjet, přizpůsobovat potřebám společnosti a samozřejmě dětí, žáků a studentů, jichž se dotýká nejúžeji. Speciální pomůcky a případně i specializované prostory snad budou také dostupnější. O tomto aspektu, tedy co konkrétně případně v dnešním inkluzivním vzdělávání chybí, pohovoří sami asistenti i v kontextu dalšího vývoje edukace.

1. Inkluzivní vzdělávání

Zařazování dětí s postižením do společnosti a jejich vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je důležitým politickým cílem pro mnohé státy. Je to nejen zkouška skutečné demokracie, ve které žijeme, ale ukazuje se i na lidskou hodnotu, na jejímž principu je založen vzdělávací systém. Vzdělávání všech jedinců v běžných školách vede i k pochopení a akceptování individuality. Inkluzí se tak rozumí probíhající proces změn ve vzdělávání a podporování potřeb k dosažení tohoto záměru (CERI, 1999). Hájková a Strnadová (2010, s. 13) inkluzi označují za *“vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci”*. Současné školství České republiky si už v samotném školském zákoně č. 561/2004 Sb. klade za cíl poskytnout všem žákům bez rozdílu stejné podmínky pro vzdělávání, stejné možnosti dosáhnout co nejvyššího možného stupně vzdělání a stejné právo na rozvíjení všech individuálních předpokladů a možností (MŠMT, 2020).

Prvotní myšlenka inkluzivního vzdělávání se stala základem pro diskuzi, která se snažila vytvořit podmínky pro společné vzdělávání všech žáků bez rozdílu, pro integraci i žáků s těžkým druhem postižení, jako jsou například kombinované vady. K takovému kroku bylo zapotřebí změnit klima celých třídních kolektivů, vést celou školu k respektování individuálních potřeb všech jedinců (Průcha a kol., 2001). Před zavedením samotné inkluze bylo potřeba nahlížet na žáka skrze jeho speciální vzdělávací potřeby, což změnilo původní pohled na dítě a jeho postižení či poškození. Podpora a individuální pomoc žákům je nyní už stálým jevem v českém školství (Adamus a kol., 2016).

V posledních dvou desetiletích prochází vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami změnami. Koncepce českého školství se snaží přizpůsobit a vyrovnat vzdělávání v dalších evropských státech, kde byla inkluze zavedena dříve. Podle Bartoňové a Vítkové (2016) je v současném vzdělávání nejvýznamnější snaha začleňovat co největší možný počet dětí s různým druhem postižení, kombinovanými vadami či zdravotním znevýhodněním tak, aby byly respektovány jejich potřeby.

Hájková a Strnadová (2010) připomínají, že prostředí, které se naše současná společnost snaží vytvořit, má být nerestriktivní, čili neomezující. Jinak řečeno jde o přístupnost, otevřenost a prostupnost nejen fyzickou danou architektonicky, ale i komunikační. Nejedná se také pouze o prostředí školních budov, ale také o veřejná prostranství, na nichž se mohou scházet žáci bez rozdílu. Ve vzdělávacím systému jde o podmínku horizontální i vertikální prostupnosti, kdy jsou vzdělávací programy návazné a variabilní. Samotnou inkluzi pak

ovlivňují lidé, pedagogové i asistenti pedagoga, ředitelé, ale i rodiče, svým přístupem, postojem a svými činy. Je třeba být otevřen novým možnostem, přijímat je a obohacovat sebe i okolí.

1.1. Ukotvení inkluzivního vzdělávání v legislativě

Ústava České republiky, která byla přijatá 16. prosince 1992, je obecným právním rámcem pro další vývoj legislativy vzdělávacího systému. Součástí ústavního pořádku České republiky je *Listina základních práv a svobod*, kde jsou práva i povinnosti týkající se vzdělávání popsány v článku 33. Právo na vzdělávání je nezpochybnitelné. Zákon dále jasně definuje, za jakých podmínek mají občané během studia nárok na podporu a pomoc (PSP, 2020). Současný školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vstoupil v platnost 1. ledna 2005. Jsou v něm jasně stanoveny zásady a cíle vzdělávání, struktura vzdělávací soustavy a systém vzdělávacích programů. Vzdělávací soustavou se rozumí školská zařízení a jednotlivé školy (mateřské, základní a střední), kde vzdělávání vychází z rámcových vzdělávacích programů, v případě vyšších odborných škol z akreditovaných programů. V zákoně jsou také jasně definovány osoby se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), kdy je kladen důraz na jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, do běžných škol.

V rámci vzdělávání je potřeba brát ohled i na Dlouhodobý záměr vzdělávání v ČR, což je důležitý realizační dokument vycházející z *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR* (NPV), tzv. Bílé knihy (2001). Cíle vzdělávání dokument rozšiřuje a reformuje, soustředí se nejen na vzdělávání dětí a mladistvých, ale i na dospělé, kteří studují v rámci celoživotního vzdělávání a mění tak tradiční vzdělávací systém. Mezi hlavní priority patří kurikulární reforma, čili zkvalitnění a modernizace počátečního vzdělávání, ale také zajištění rovnosti a příležitosti ke vzdělání. Klade se důraz na rovnost příležitostí ke vzdělávání podle schopností každého konkrétního člověka, kdy podpora pomáhá překonat znevýhodnění dané etnickou, sociální či kulturní úrovní rodiny nebo zdravotním znevýhodněním. Podporují se i nadaní jedinci. Dále je třeba rozvíjet integrovaný systém poradenství ve školních zařízeních, podporuje se další vzdělávání a zvyšování profesionality učitelů, ale i jejich společenské postavení (Bartoňová, Vítková, 2016).

Na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných se soustředí vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) č. 27/2016 Sb. V rámci obecných ustanovení jsou definována podpůrná opatření, kdy jsou jejich členění, pravidla použití a finanční náročnost blíže specifikována v příloze. Dále vyhláška popisuje zvláštní ustanovení některých podpůrných opatření, jako jsou individuální vzdělávací plán, nárok na služby asistenta pedagoga, tlumočení českého znakového jazyka aj. Důležité jsou i postupy v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření prvního až pátého stupně a organizace vzdělávání. Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvádí § 16, odstavec 9, kdy může být žákovi doporučeno vzdělávání ve studijní skupině, oddělení, třídě či škole zřízených právě podle tohoto paragrafu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Speciální vzdělávací potřeby také zmiňuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definovány jako lidé se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. Pojem speciální vzdělávací potřeby vymezuje i rozdíl mezi chováním a výkonem dítěte a tím, co se od něj očekává. Za normu je v raném a předškolním věku obvykle považován vývoj dítěte (v oblastech komunikace, motoriky, samoobslužných a sociálních dovednostech), ve školním věku je to dáno kurikulárním základem (Hájková, Strnadová, 2010).

Obecně je zdravotní postižení charakteru mentálního, zrakového, sluchového, tělesného, jde o vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy chování (ADHD a ADD) a učení (dyslexie, dyskalkulie atd.). Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotní oslabení, zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a které vyžadují určité zohlednění v průběhu vzdělávání, dlouhodobé nemoci. Sociální znevýhodnění je dáno rodinným prostředím s nízkým sociokulturním postavením, ale také jde i o ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovu, uloženou ochrannou výchovu. Spadá sem i postavení azyllanta (Kendíková, 2016).

Roku 2007 se Česká republika přihlásila k dokumentu zvanému *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, který se roku 2009 stal součástí právního řádu a získal zákonodárnou platnost. Stát tak uznává právo osob se zdravotním postižením na vzdělávání, kdy *“osoby se zdravotním postižením mají na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí”*

(MPSV, 2020, s. 15). Z této úmluvy tak jasně vyplývá, že nárok na inkluzivní vzdělávání je právem každého dítěte se zdravotním postižením (asistentpedagoga.cz, online, 2020-09-21). Ač je inkluzivní vzdělávání dnes běžnou praxí, stále se Česká republika potýká s různými dílčími potížemi, jelikož samotné nároky na inkluzi jsou obrovské. Užívá se tak termínu “společné vzdělávání”, což zahrnuje celý systém podpůrných opatření, jež postupně vedou k lepším podmínkám vzdělávání nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Společné vzdělávání se potýká s překážkami, které postupně zdolává: jde nejen o materiální nedostatky a podfinancování obecně vzdělávání (porovnáno i s dalšími státy Evropské unie), ale i nedostatek personální podpory, profesní kompetence pedagogických pracovníků (pedagogů i jejich asistentů) jsou často nedostatečné, je obecně i nedostatek poradenských pracovníků ve školství (často chybí speciální pedagogové, ale i psychologové aj.). Největší překážku, totiž smýšlení lidí o inkluzi a inkluzivním vzdělávání, se daří překonávat postupně (Vosmik, 2018).

1.1.1. Výklad pojmu inkluze ve vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vychází ze základních hodnot a pohledů na člověka. Zdůrazňuje se lidská důstojnost a respekt ke člověku, odlišnost se považuje za normalitu. Podle Kratochvílové (2013) inkluze vychází z hodnot, jako jsou sociální spravedlnost, vzájemný respekt, tolerance, participace. Přijetím inkluzivních hodnot se přispívá k prosociálnosti prostředí i lidí. Nejen školské systémy se vyvíjejí pod tlakem a na základě vlivu společnosti a společenských priorit, uznávané hodnoty jsou dané i kulturně a historicky, odlišují se v lokalitách, mění se však v čase, nově vznikají a přenášejí se na členy společenství. Podle CERI (1999) jsou dlouhodobé fungující systémy známé společnosti, která je pak často nerada mění. Mnoho rodičů, profesionálů i studentů (i se speciálními vzdělávacími potřebami) se potýká s předsudky a nepochopením. To, co se však někomu jevílo jako nereálné, je dnes nejen přijímanou výzvou a příležitostí, ale už i běžnou praxí.

Pro změnu ve školství je podstatné začít u jednotlivých škol, které mají svou vlastní vizi a poslání. *“Inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a angažuje se ve věci vlastního rozvoje jako učící se organizace”* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 39).

Výklad pojmu inkluze, její náplň, se odvíjí od konkrétních speciálních potřeb začleněného žáka. Rozdílný přístup bude mít učitel i asistent pedagoga k žákovi se zdravotním postižením a například k žákovi se sociálním znevýhodněním. Uzlová (2010) uvádí několik příkladů ze školního prostředí. V rámci inkluzivního vzdělávání je u žáka s mentálním postižením třeba klást důraz na jasné a jednoduché pokyny, které jsou dostatečně srozumitelné. Asistent pedagoga si tak může ověřovat pomocí jednoduchých otázek, zda žák práci dostatečně rozumí. Podstatné je i žáka s mentálním postižením vhodně k činnostem motivovat. V některých případech se vyplácí využít negativní motivace (strachu ze špatných známek, zákazu oblíbených aktivit aj.), jindy pozitivní motivace (jde například jen o pochvalu, odměnu formou oblíbené práce, vzbuzení kladných emocí jako je radost). Vhodné je i využití názornosti, činnosti by se měly opakovat, aby došlo k jejich upevnění, ale zároveň i střídat. U žáka s autismem se klade při jednotlivých aktivitách důraz na nácvik sociálních a komunikačních schopností. Žák s tělesným postižením může častěji potřebovat podporu a pomoc při přípravě pomůcek na jednotlivé hodiny, při nácviku prostorové orientace či při komunikaci nejen s učitelem, ale i s vrstevníky. Oproti tomu žák se sluchovým postižením potřebuje ve třídě klid a pořádek, učitel či asistent pedagoga by měli dostatečně artikulovat, v některých případech se uzpůsobuje i například práce ve skupinách. Žáci se zrakovým postižením bývají podporováni větší flexibilitou pedagogických pracovníků, velmi také pomáhá spolupráce ve funkčním týmu pedagog-asistent pedagoga-speciální pedagog-rodíč. Podstatné je v rámci inkluzivního vzdělávání vždy respektovat individuální potřeby žáka, které vyplývají z jeho hendikepu. Doporučení pro práci jsou daná školským poradenským zařízením (SPC, PPP), potažmo individuálním vzdělávacím plánem, později je podpora realizována i na základě konkrétní domluvy všech účastníků inkluze (pedagogové, asistenti, speciální pedagogové, zákonní zástupci...).

Vzdělávání se v současnosti netýká pouze dětí a mladistvých, ale i dospělých osob. Trendem současnosti je celoživotní vzdělávání, které je podporováno z mnoha důvodů. Svoji významnou roli má i ve vzdělávání osob se zdravotním postižením. V rámci inkluzivního vzdělávání se tak například týká lidí s tělesným postižením aj., kteří tak nejsou sociálně vylučováni a s dosaženým vzděláním se mohou i finančně zajistit, uplatnit na pracovním trhu, ekonomicky růst (Klenková, Vítková, 2011).

1.2. Vývoj inkluzivního vzdělávání ve světě a v České republice

Přístup společnosti k lidem s postižením byl v minulosti velmi rozdílný. V historických souvislostech se současná integrace a inkluze (nejen ve školství) považuje za zcela nové jedinečné období. Přístup k jedincům se zdravotními hendikepy a s postižením smyslovým či tělesným v minulosti vždy závisel na struktuře a vyspělosti daného společenství v konkrétních oblastech, na morálce, normách a vyspělosti civilizace.

Lidé s postižením bývali vylučováni ze společnosti, přežívali na jejím okraji, nedostávalo se jim vzdělání a tedy často ani práce. Tuto exkluzi z (nejen) veřejného školství v některých případech porušovali jednotlivci, obvykle učitelé, lékaři a duchovní. Teprve v 17. století, významněji pak v průběhu 18. až 19. století, se díky iniciativě těchto jednotlivců začala společnost, i stát, zajímat o osud lidí s odlišnostmi. Začaly se tak zakládat ústavy, speciální zařízení a školy pro osoby s různým druhem postižení a přišlo období segregace. To se dále rozvíjelo ve 20. století, kdy vznikaly nové speciální školy a instituce, speciální školství se tak stalo součástí klasického školství. Státy se významněji zapojily teprve ve druhé polovině 20. let, začaly se podílet na spolufinancování speciálních škol, přebíraly je pod svou ochranu. Začal se více klást důraz na vzdělávání odborného personálu a učitelů, speciálnímu školství se dostalo koncepčního i právního rámce. V tomto období výstavby a oddělování větve speciálního školství se však začala objevovat kritika, která odmítala segregaci. Kriticky se tak pohlíželo na nedostatky v obecném školském systému a přehodnocovalo se i vzdělávání dětí s postižením. Přišel trend integrace, předzvěst inkluze, kdy žáci s postižením začali být začleňováni do hlavního vzdělávacího proudu. V České republice byla průlomová 90. léta 20. století, když se začalo odstupovat od kategorií postižení a přecházelo se k dimenzi speciálních potřeb. To v praxi znamenalo, že nově vznikaly okruhy žáků s konkrétními problémy, např. s potížemi v učení (specifickými poruchami učení), a obecně tak vznikl pojem speciální vzdělávací potřeby (Bartoňová, Vítková, 2016).

Současně probíhající inkluze je často zaměňována s termínem integrace, obvykle tak není vnímáno, že mezi těmito dvěma pojmy existuje rozdíl. Integrace je zařazení dítěte do skupiny vrstevníků na běžné základní škole, kdy se očekává, že integrovaní žáci budou zapojeni do vzdělávání. Dle Vosmika (2018) integrace může být i začleňování žáků do všemožných podskupin celku společnosti na základě jinakosti. Vychází se z diagnostických kritérií, kdy je však na žáka stále pohlíženo skrz jeho hendikep. Inkluzi lze chápat jako další stupeň integrace, v průběhu vyučování jsou podporováni všichni žáci. Každý jedinec je

součástí celku, je brán ohled na speciálně pedagogické potřeby všech. Každý člen celku se má stát úspěšný, má pociťovat bezpečí a nebát se přijmout odlišné (Kendíková, 2016). Vosmik (2016) připomíná odklon od diagnostických kritérií, jelikož jinakost je daná zcela přirozeně a zcela každému. Rozdíl je také patrný v pohledu na možný školní neúspěch žáka, jelikož dříve se předpokládalo, že žák nezvládá dané školní nároky a vinu je třeba hledat v něm. Nyní se naopak hledají překážky ve vzdělávacím systému (což může být školní vzdělávací program a osnovy, konkrétní podmínky školy či třídy, nevhodné výukové strategie a metody atd.), jež je třeba najít a odstranit. Individualizace potřeb tedy znamená, že se může přizpůsobovat vzdělávací systém potřebám žáků.

Integrace je podle Sováka (in Šmelová, Souralová, Petrová, 2017) považována za nejvyšší bod v procesu individualizace a reprezentuje nevyšší podíl participace jednotlivce ve společnosti. Definice Jesenského (in Šmelová, Souralová, Petrová, 2017) označuje integraci za koexistenci lidí s postižením a intaktní společnosti s nejvyšší možnou mírou akceptace jednotlivce. Dále lze také integraci označit za psychologický posun společnosti, která je schopná přijmout jedinečnost lidí. Plyne z toho, že každý jedinec má svá práva a možnosti svobodné volby v průběhu života v otevřeném a tolerujícím světě.

Oproti tomu myšlenka inkluzivního vzdělávání se soustředí na jedinečnost každého člověka, přijímá jeho potřeby - ať už se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ne. Struktura inkluze také nemá rozdělovat na "žáky se speciálními vzdělávacími potřebami" a "žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb", místo toho formuje heterogenní skupiny žáků s rozdílnými potřebami obecně. Zjednodušeně lze tvrdit, že integrace požaduje maximální stupeň adaptace žáka ve škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit vzdělávací prostředí žákovi. Integrace tedy zahrnuje přípravu studentů na život v hlavním vzdělávacím proudu: každý student se individuálně adaptuje na školu a od školy se neočekává změna či odklon od zaběhlého systému vzdělávání. Inkluze se naopak zakládá na akceptaci v rozdílu pohlaví, národnosti, rase, jazykovém zázemí, sociálním pozadí, výkonu a hendikepu (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017).

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice je v posledních letech srovnatelné se vzděláváním v dalších evropských státech, co se týče speciálních opatření i profesionálního zázemí. Žáci opouštějící základní školu tak často mají stejné či alespoň podobné příležitosti. Šmelová, Souralová, Petrová a kol. (2017) upozorňují, že dřívější nedostatečné vzdělání často způsobovalo lidem s postižením problémy v hledání práce a shánění dostatečných zdrojů pro obživu. Životní

podmínky těmto lidem zlepšoval a vyrovnával sociální systém, z čehož ovšem plynulo, že mnozí jedinci byli také závislí na svých příbuzných a spoluobčanech, neboť státní sociální systém nebyl schopen pokrýt veškeré potřeby lidí.

Inkluzivní vzdělávání také musí být podpořeno vhodnou přípravou pedagogických pracovníků. Nepřipravený učitel (ať už se to týká jeho osobnosti, názorů a postojů nebo zkušeností a znalostí) vstoupí do procesu vzdělávání naplněn obavami a různorodými myšlenkami. Může pak následovat neúspěch jeho i začleněného žáka, z něhož si oba odnesou nepříjemný pocit i zážitek. Z toho důvodu se o vzdělávání a doplňování kompetencí budoucích pedagogů zajímá i WHO. Podle jejího šetření po náležité odborné přípravě učitelé získají dostatečnou jistotu a sebedůvěru k vyučování žáků se specifickými potřebami. V minulosti tak proběhl projekt TE4I (Teacher Education for Inclusion, tedy Vzdělávání učitelů k inkluzi) na mezinárodní úrovni, který se soustředil na odborné vzdělávání pedagogů a aktuální vývoj. Byl zahájen roku 2009 a zúčastnilo se ho 25 zemí. Potvrdilo se, že pedagog rozvíjený v systému pregraduální přípravy je lépe schopen respektovat dětskou individualitu a je kompetentnější v aplikování optimálních učebních metod a forem. Jako reakce na projekt vznikla nejen mnohá doporučení, ale vytvořil se i “Profil inkluzivního učitele”, který vymezuje kompetence ideálně připraveného pedagoga. Mnohé země se tak soustředí na přípravu budoucích učitelů mnohem intenzivněji, kdy například Německo v současnosti připravuje pedagogy 4 roky i se začleněnou stáží pod dohledem zkušených pedagogů. Budoucí učitelé absolvují i počáteční učitelé kurzy a velkou měrou se zaměřují na praxi (už během studia) a propojení teoretických i praktických poznatků (Potměšil a kol., 2018). Faktem ovšem zůstává, že vzdělávání učitelů se netýká v současnosti pouze studentů, ale i zasloužilých pedagogů. Vzdělávání dospělých je již integrální součástí vzdělávací soustavy, z čehož plyne, že se zlepšují životní podmínky všem občanům státu, vzdělání umožňuje činit nezávislá rozhodnutí v osobním i pracovním životě, přináší uspokojení i sebejistotu a lepší možnost uplatnění na pracovním i kariéřním poli. Jde také o zvyšování kvality a efektivnosti vzdělání pedagogických pracovníků a pak také potažmo i vzdělání jejich studentů (Bílá kniha, 2001).

V současnosti většina českých škol o podporu inkluze více či méně usiluje, přesto Tannenbergerová (2016) poukazuje na určité faktory, které skutečně potvrzují inkluzivní školu a její otevřený přístup. Uvedená tabulka seřazuje dílčí oblasti podle důležitosti, první čtyři faktory jsou pak považovány za naprosté minimum.

Podmínky inkluzivního vzdělávání podle Tannenbergerové
1. Rozpočet školy zohledňuje výdaje pro oblast inkluze.
2. Každá třída je heterogenní.
3. Škola poskytuje DVPP v oblasti efektivní práce se žáky s různými specifickými potřebami.
4. Veškeré akce pořádané školou jsou přístupné všem žákům bez rozdílu.
5. Škola vlastní speciálně pedagogické pomůcky.
6. Škola zaměstnává (dostatek) asistentů pedagoga.
7. Všechny třídy jsou si rovny, žádná není výběrová.
8. Ve škole není speciální třída.
9. Škola je zcela bezbariérová, volně přístupná.
10. Žáci se ve škole pohybují volně.
11. Vstřícnost školy, jejího personálu, je od prvního okamžiku znatelná.

Tabulka č. 1: Faktory označující otevřenou inkluzivní školu (Tannenbergerová, 2016).

1.2.1. Cesta nejen k inkluzivnímu vzdělávání v České republice

Z ústavní péče, tolik protěžované v minulém století, se pomalu přecházelo na specializované školy, později následoval trend integrace a inkluze. Jde o dlouhou cestu, která má bohatou historii. Vzdělávání a výchova dětí se zrakovým postižením na území Čech je datováno do první poloviny devatenáctého století, kdy vznikaly dva pražské ústavy pro nevidomé, Hradčanský (1807) a Klárův (1832). Systematická péče o lidi se zrakovou vadou (slabozraké) spadá však až k počátku dvacátého století. Přibližně ve stejnou dobu vznikly ústavy a školy v Brně, Českých Budějovicích a Plzni, které se soustředily na péči o sluchově hendikepované, konkrétně na neslyšící a těžce nedoslýchavé. O systematickou péči lidí s tělesným postižením se významně zasloužil Rudolf Jedlička (1869-1926) svým ústavem pro tělesně postižené děti, založeným roku 1913 v Praze. Opět se nejednalo pouze o sociální péči, ale děti byly i vzdělávány, připravovaly se na svůj další (nejen osobní, ale i profesní) život. Lidé se všemi těmito druhy postižení jsou dnes zcela běžně viděni v hlavním

vzdělávacím proudu, je maximální snaha zařadit je do běžných škol (postupně se odstraňují všechny existující bariéry). U lidí s mentálním postižením, kteří se nejčastěji ocitají v ústavní péči, se nejprve posuzuje hloubka mentální retardace. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou běžně sociálně začleňováni (tedy nejen ve školství), naopak lidé s těžšími formami mentálního postižením se v běžných (základních) školách nevyskytují, dodnes mohou využívat speciálních škol (Slowík, 2016).

Žáci ze slabých rodin nebo například s poruchami učení či s vadou řeči jsou dnes již běžně ve vzdělávacím procesu podporováni. V současnosti je tedy snaha začlenit co nejvíce žáků sociálně či zdravotně znevýhodněných (což se právě týká i například žáků s lehkým mentálním postižením) do hlavního proudu vzdělávání. To potvrzuje i vyhláška č. 27/2016 Sb. Dále je možnost se vzdělávat i podle § 16 odstavce 9 školského zákona (č. 561/2004 Sb). Tzv. “paragrafové školy či třídy” jsou zřízené jako studijní oddělení, skupiny “*pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*” (zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Další variantou je speciální školství. “*Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením, s více vadami a autismem se zpravidla realizuje v základních školách speciálních. Základní školy speciální se odlišují od běžných základních škol jak organizačními formami vzdělávání, tak i obsahem výuky*” (NUV, online, cit. 2020-10-26).

1.2.2. Kontext inkluzivního vzdělávání

Lidé s postižením žijí vždy v kontextu nějaké konkrétní společnosti, obklopeni obvykle jedinci i bez postižení či zdravotního znevýhodnění. Současné postmoderní společnosti se stále potýká s předsudky, které jsou způsobeny nejistotou, strachem a v některých případech až odporem. Zároveň se ale výrazná odlišnost stává středem pozornosti, jelikož člověk je zvyklý na normalitu, kterou ve svém okolí očekává. “*Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována*” (Slowík, 2016, s. 23). Abnormalitu je však třeba vnímat z více hledisek, může se jednat o jedince například nadprůměrně inteligentního a nadaného.

Inkluze se zabývá potřebami každého člověka, klade si za cíl zohlednit každou individualitu. V prvopočátku je však předmětem zájmu člověk s postižením, znevýhodněním, vadou, poruchou či defektem. Dle Slowíka (2016) je za poruchu či vadu (defekt) považováno narušení anatomické, fyziologické, anatomické funkce či struktury. Postižení je definováno ztrátou (omezením) schopnosti vykonávat činnost, která je jinak ve společnosti považována za běžnou. Znevýhodnění se pak projeví jako omezení, které plyne právě z postižení či vady, kdy jedinec nemůže jednoduše naplňovat svoji sociální roli. Míra hendikepu (či omezení) je pak vždy posuzována v kontextu prostředí a společnosti.

Na postižení již bylo nahlíženo z mnoha úhlů. V rámci vzdělávání je podstatný pedagogický aspekt, kdy je předpoklad, že se v důsledku hendikepu mění průběh vyučování i výchovy, používají se specifické koncepty i formy pedagogické podpory. Postižení lze také označit za výsledek sociálního vyřazování, omezení ve společenském životě a sociálních interakcích (Bartoňová, Vítková, 2007). Tomu je třeba zabránit a právě proti této exkluzi bojuje inkluzivní vzdělávání. Inkluze ve školách se nesoustředí na různá označení, soustředí se na jednotlivé aspekty praktického zaměření. Aby bylo začleňování žáků mezi vrstevníky úspěšné, je třeba pohlížet na všechny faktory, které se na ní podílejí, a dát je do kontextu.

Inkluze je brána za proces, v němž dochází ke změnám nejen na poli vzdělávacího systému, ale také v samotných školách. Je podpořena podmínkami na úrovních státního řízení, legislativního, politického, hodnotového, personálního, ale také ekonomického. Kratochvílová (2013) navíc přidává všechny podstatné kontextové faktory inkluze. Jedním z nich je hodnota společnosti, což v praxi znamená, že občané daného státu přijmou odlišnosti jedinců v rámci jednoho společenství. Na jejich postojích závisí úspěch budování inkluzivního vzdělávání. Ze společensky uznávaných hodnot jako rovnost a respekt vychází nejen politická strategie, ale i koncepční a školní kurikulum. Druhým faktorem je politika a její koncepce vzdělávání i legislativní ukotvení. S tím souvisí i dostatečná medializace a odborná i laická osvěta. Dalším faktorem je pak dostatečně kvalitní vzdělání pedagogických pracovníků, kdy je potřeba si uvědomit, že inkluze není jen praktického, ale i filosofického rázu. V současnosti se tak stále zlepšují schopnosti škol i jejich učitelů reagovat na rozdílné potřeby žáků. Oblast ekonomického zabezpečení se týká konkrétního finančního zabezpečení škol, pružného přidělování finanční podpory žákům se SVP i v průběhu školního roku, ale také navyšování platů asistentům pedagoga. V neposlední řadě jde i o demografický vývoj, který ovlivňuje všechny veřejné sektory, nejen vzdělávací systém. Je třeba pružně reagovat na možný nárůst žáků, kdy vznikají větší požadavky na

přizpůsobivost odlišnosti dětí a zabezpečení všech jejich potřeb. Dalším faktorem je participace zúčastněných na inkluzivním vzdělávání, což umožňuje další rozvoj obecně inkluzivního prostředí. Škola by tedy neměla fungovat izolovaně, naopak by měla využívat pomoci a zájmu rodičů žáků a širokého okolí, vhodná je i spolupráce s úřady. Jinak lze spolupráci shrnout do třech úrovní, kde první probíhá mezi odvětvími, jednotlivými sektory vlády, druhá se týká komunitní (regionální) oblasti a třetí je ona spolupráce pedagogických pracovníků s externím prostředím.

Za nejdostupnější oblast, na niž se lze obrátit a se kterou lze účinně spolupracovat, je podle Šmelové, Souralové a Petrové (2017) rodina žáků, zejména rodiče. Ti jsou považováni dokonce za klíčový faktor při úspěšném vzdělávání všech dětí bez rozdílů. Přístup rodičů ke vzdělávání se odráží na přístupu dětí. Při spolupráci s rodiči žáka se speciálními potřebami je nejvhodnější (a zásadní) společné hledání alternativy edukace, oboustranná komunikace a otevřenost.

1.3. Systém podpory inkluzivního vzdělávání ve školách v ČR podle legislativy

Školský zákon jasně stanoví, že děti, žáci i studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na potřebná podpůrná opatření ve vzdělávání, kdy se přizpůsobují obsah, metody i formy tak, aby odpovídaly vzdělávacím možnostem. Dále jsou podpůrná opatření rozvedena vyhláškou číslo 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je jasně definováno, že žáci se SVP mají právo a nárok na speciální metody, postupy i formy, didaktické materiály a speciální učebnice, rehabilitační či kompenzační pomůcky, služby asistenta pedagoga, docházku do předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve vzdělávací skupině, třídě či oddělení, služby pedagogicko-psychologických poraden, případně další úpravy dle individuálního vzdělávacího plánu (Adamus a kol., 2016). IVP je jeden z nejdůležitějších nástrojů užívaný při začleňování žáků do školního prostředí, nutné ovšem je, aby byl sestaven funkčně, jeho doplňování a revidování musí probíhat průběžně (Kendíková, 2016). Individuální vzdělávací plán je vypracováván zaměstnanci školy (podílí se na něm například učitel předmětu, asistent pedagoga...) a to buď před nástupem žáka do školy, nebo do měsíce od jeho nástupu do školy či zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. IVP se také diskutuje se zákonnými zástupci žáka, kteří dokument pak podepisují. Skutečně kvalitně zpracované IVP

je především srozumitelné (učitel, rodičům i žákovi) a poměrně stručné (Kendíková, 2015). V prvním stupni podpory žák využívá plánu pedagogické podpory, který sestavuje tým pedagogů společně s poradenským pracovníkem školy, jako je speciální pedagog, školní psycholog, případně výchovný poradce. V obsahu plánu je nejen popis obtíží konkrétního žáka a plánované podpůrné opatření, ale i stanovení cílů podpory a způsobu jejich naplňování. Plán je taktéž průběžně vyhodnocován (Kendíková, 2016).

Významná podpora žáků se SVP je podle Uzlové (2010) asistent. Nejčastěji jde o asistenta pedagoga, může ale také jít o asistenta osobního. Osobní asistent je zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb a jeho pracovní místo vychází ze zákona č. 108/2006 Sb., pečuje o svého klienta v jeho přirozeném prostředí. Osobní asistent starající se o dítě se zdravotním postižením pomáhá se zajišťováním jeho potřeb, se zvládáním každodenních činností a zprostředkováním kontaktu se širším okolím. Konkrétní péče, její rozsah a náplň vychází z potřeb dítěte a z dohody s jeho zákonnými zástupci. Ve školním prostředí běžných škol se s přítomností osobního asistenta lze setkat, ale v podstatně menší míře než s asistentem pedagoga. Osobní asistent nepracuje pod vedením učitele, dítěti pomáhá především při samoobsluze, osobní hygieně, při stravování apod., pomoc s nároky školy je až druhotnou záležitostí. Osobní asistenci lze definovat *“jako terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby”* (Kendíková, 2016, s. 7). Oproti tomu asistent pedagoga je zaměstnancem školy a žáka podporuje především ve vyučování a v aktivitách s ním spojených.

Podpůrná opatření lišící se svou intenzitou jsou rozdělena do třech stupňů. Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření je pro školy nejmenší (i finanční) zátěž. Navrhovaná vzdělávací opatření jsou často pouze dočasná a vychází z požadavků na individualizaci, což je dnes standardní přístup ve vzdělávání. Režim školní výuky i domácích prací se mění jen minimálně a podpůrná opatření škola zajišťuje s využitím vlastních poradenských pracovníků. Obvykle dochází k úpravě učebních materiálů, může se měnit hodnocení a případně se zavedou kompenzační pomůcky.

O žákovi se zvýšenou potřebou podpůrných opatření se hovoří v okamžiku, kdy jsou vyžadovány podstatné úpravy průběhu vzdělávání, což může být například přizpůsobeno požadavkům IVP. Upravují se vzdělávací postupy v rámci režimu školní práce a povinností, mimoškolní činnosti, navrhuje se reedukační opatření vycházející z konkrétních potřeb žáka. Nutné je vyhodnocovat opatření v pravidelných intervalech, nejprve ve školním prostředí,

za přítomnosti zákonných zástupců i žáka, v poslední řadě i s pracovníky poradenského zařízení.

Inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření se vyznačuje výraznými úpravami v průběhu vzdělávání, personální i materiální podporou. Úspěch inkluzivního začlenění takového žáka často vychází i ze společného plánování a budování výukových strategií, kdy se zohledňují silné stránky žáka, jež je možné dále rozvíjet, stanovují se cíle pedagogické intervence, upravují se nejen výukové materiály, ale i prostředí, rozhoduje se, jací odborníci se na vzdělávacím procesu budou podílet (Adamus a kol., 2016).

Podpůrná opatření vyhláška č. 27/2016 Sb. rozděluje na pět stupňů. Opatření prvního stupně je v rozsahu minimálních úprav metod, organizace vzdělávání i hodnocení, nemají normovanou finanční náročnost. V případě, že je tato podpora žáka nedostatečná, doporučuje škola nebo školské zařízení návštěvu školského poradenského zařízení, kde jsou žákovy speciální vzdělávací potřeby posuzovány. Druhý až pátý stupeň podpůrného opatření je poskytován na základě doporučení školského poradenského zařízení (tedy speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny) a se souhlasem zákonných zástupců žáka. Podpůrné opatření je samostatné, nebo kombinované několika stupni a druhy s ohledem na individuální speciální vzdělávací potřeby. Konkrétní druh podpory lze ovšem poskytnout pouze v jednom stupni (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.3.1. Jednotlivé stupně podpory

Na žáky ve vzdělávání v současné době není pohlíženo skrze jejich druh hendikepu, ale skrze závažnost konkrétního postižení. To znamená, že se využívá různé intenzity podpory ve vzdělání, žákům je tedy poskytován různý stupeň podpůrných opatření vzhledem k jejich individuálním potřebám a s ohledem na jejich schopnosti. Dle úrovně dopadu zdravotního postižení a znevýhodnění se tedy podpůrné opatření dělí na pět stupňů, kdy každý stupeň uvádí obecnou, ilustrativní charakteristiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

V prvním stupni podpůrných opatření se aplikují běžné metody a formy práce, jejichž aplikace zároveň slouží jako prevence následným možným neúspěchům ve školním prostředí. Tento stupeň se netýká žáků, kteří objektivně vzhledem ke svému zdravotnímu stavu (či jiným významným životním událostem) ihned potřebují podporu vyššího stupně. Zařazení žáka do prvního stupně obvykle zajišťuje vyučující, nejčastěji třídní učitel.

Důvodem je, že zná dlouhodobé výkony žáka, hodnotí jeho aktivitu na základě pozorování, rozboru prací, je obeznámen se sociální, rodinnou i zdravotní situací. Podpora, kterou učitelé zajišťují žákům v průběhu hodin, je konzultována se školním poradenským pracovištěm (ŠPP), případně se školským poradenským zařízením (ŠPZ). Obvykle se nastavují adekvátní podmínky jako předcházení školním neúspěchům, kam se řadí například úprava struktury vyučovací hodiny, zasedací pořádek, organizace času stráveného ve škole. Je snaha zapojit do spolupráce i spolužáky z jednoho kolektivu a zákonné zástupce žáka. Pomůcky jsou běžně dostupné materiály (učebnice, pracovní sešity aj., je však možné je lépe strukturovat a vyznačit podstatné učivo). Respektují se taktéž obecné didaktické postupy, klade se důraz na individuální přístup učitele k žákovi. Využívá se plánu pedagogické podpory, na jehož tvorbě se významně podílí učitel.

Druhý a vyšší stupeň podpůrného opatření je realizován na základě doporučení školského poradenského zařízení, v němž je i podpora žáka konkrétně identifikována. V rámci druhého stupně podpory se zařazují speciálně pedagogické metody a formy práce, které se však realizují bez významnějších dopadů na vzdělávání všech žáků v kolektivu. Žák se SVP je zapojován do běžné výuky v maximální možné míře, klade se důraz na individuální přístup. Vyučování žáka probíhá běžně ve třídě s jeho spolužáky, na specifické činnosti však může být vytvořena studijní skupina (například upevňování základního učiva v jazyce, kdy by žák pokročilou látku nezvládal). Vhodné jsou aktivizující učební metody, jako je například kooperativní učení. Žák může využít didaktických pomůcek, ale nízké finanční náročnosti. Obvykle jde o zvětšený tisk, strukturované pracovní listy, upravené psací potřeby aj. Obsah učiva vyplývá z RVP, některé výstupy ovšem v případě žáků s lehkým mentálním postižením mohou být redukovány vzhledem k individuálním potřebám žáka. Využívá se plánu pedagogické podpory i IVP, kdy se však nemusí upravovat všechny oblasti vzdělávání. Na vzdělávání se významně může podílet i pedagogický pracovník sdílený asistent, který podporuje vícero žáků v konkrétních vzdělávacích situacích.

Ve třetím stupni podpory jsou vyžadovány dílčí úpravy ve vzdělávání, kdy se mění organizace i průběh vyučování. Upravují se především vzdělávací podmínky a domácí i školní režim práce. Využívají se speciální formy, metody a postupy při vzdělávání, hodnocení je přizpůsobeno možnostem žáka. Psychologická i speciálně pedagogická intervence je zahrnuta. Obvykle se využívá IVP. Do tohoto stupně často spadají i žáci s lehkým mentálním postižením, vzdělávání právě podle IVP. Ve třídě může docházet ke snižování počtu žáků, k obvyklým výukovým materiálům se využívají i speciální učebnice,

kompenzační a didaktické pomůcky. Je také možné využít podpory asistenta pedagoga i sdíleného asistenta.

U čtvrtého stupně jsou vyžadovány podstatné úpravy v průběhu i organizaci vyučovacích hodin. Odborná speciálně pedagogická intervence je čtenější než v předchozích stupních, obvykle se využívá podpory IVP. Předměty speciálně pedagogické péče vyučuje kvalifikovaný pracovník. Může docházet i k úpravě pracovního prostředí, nutně se využívají speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Do vzdělávání zpravidla vstupuje další pedagogický pracovník, jako je asistent pedagoga či druhý pedagog.

Poslední, pátý stupeň podpůrných opatření stanovuje nejvyšší možnou míru přizpůsobení vyučování vzdělávacím potřebám žáka (jde nejen o organizaci vyučování, ale i jeho obsah, formy a metody). Učivo je modifikováno, případně i redukováno a omezuje se i hodnocení žáka. Kromě speciálních učebnic se využívají i alternativní výukové materiály, finančně náročné pomůcky a upravuje se pracovní prostředí. Předměty speciálně pedagogické péče využívají terapeutické metody, i zde se zpravidla uplatňuje podpora dalšího pedagogického pracovníka. Je možné využívat náhradních forem komunikace (augmentativní a alternativní komunikace) a digitálních pomůcek. Další pedagogický pracovník je přítomen nejen ve vzdělávání, ale může se účastnit i jiných školních aktivit (jako je školní družina, kroužky atp.).

Konkrétní stupeň podpůrného opatření zahrnuje rovněž doporučení předchozích stupňů. Úspěšné vzdělávání (každého) žáka vychází i z konkrétních podmínek daných školou, místem i časem, ze skladby třídy, z pomůcek a jiného materiálního i personálního vybavení školy. V rámci podpůrných opatření je tedy nutné vnímat i subjektivní činitele podílející se na vzdělávání konkrétního žáka (KPO, online, 2020-09-29). V praxi je také možné se setkat se žáky, kteří budou mít stejný typ zdravotního postižení, ale budou se odlišovat potřebnou mírou podpory. Potřeba podpůrných opatření se také může v průběhu dospívání žáka měnit, je tedy vždy nutné pohlížet na potřeby individuálně vzhledem k okolnostem (Adamus a kol., 2016).

1.4. Realizace výuky v inkluzivním prostředí

Inkluzivní vyučování by mělo vycházet vždy z potřeb konkrétních žáků, s nimiž se v rámci jedné vyučovací hodiny pracuje. Mnohé faktory pak úspěšnost inkluzivního vzdělávání

ovlivňují, podporují rozvoj nebo mu zabraňují, a to i v inkluzivní škole. Mezi nejdůležitější faktory patří vzdělání a zkušenost učitele, který se třídou a se začleněnými žáky pracuje. Pedagog, který absolvoval specifické vzdělání zaměřené na spolupráci s heterogenní třídou, který má případně i vlastní zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je podstatně lépe připraven k podpoře inkluze. Jelikož pedagog řídí a směřuje celou vzdělávací činnost k nějakým učebním cílům, jsou v úspěšném vzdělávání podstatné čtyři oblasti spojené s rozvojem učitelské profese. První z nich je pedagogická orientace, kdy jsou úspěšnější ti učitelé, kteří si se svými žáky vypěstují určitý vztah pomocí podpory, vyzdvihování žákových silnějších stránek, dodávání odvahy k řešení úkolů aj. Velice v těchto případech pomáhá i znalost rodiny a celkového personálního zázemí žáka. Druhým faktorem je učitelův postoj k inkluzi, třetím vyučovací praxe. Nejde jen o počet odučených hodin a přímou pedagogickou činnost, spadá sem i sdílení zkušeností s kolegy, učení se navzájem v kolektivu učitelů, hovoření o výchovných a jiných potížích. Čtvrtou, poslední oblastí, jsou znaky osobnosti pedagoga. Učitel by měl být sensitivní k individuálním potřebám žáků, měl by jim dát najevo náklonnost a pochopení, dopřát jim dostatek času. V momentě, kdy se tak mění přístup učitelů, dochází podle Bartoňové a Vítkové (2016) ke změnám ve vyučování a k pokroku v inkluzivním vzdělávání.

Pedagogové v rámci konkrétní realizace výuky stále častěji využívají inovativní učební metody a postupy. Kromě metod tradičních se tak v hodinách klade důraz i na aktivitu žáků, reflexi a seberefexi. Častěji se využívá systému vrstevnické podpory a kooperativního učení. Adamus a kol. (2016) však upozorňují, že nejvhodnější je učební styly a metody kombinovat, vybírat z nich určité prvky, a ty pak aplikovat vzhledem ke konkrétní situaci ve třídě.

Na školách stále nejvíce převládá frontální výuka a to i přesto, že je vzhledem k dominantnímu postavení učitele a pasivitě žáků nejméně vhodná. Jednosměrnost komunikačního procesu (tedy od pedagoga směrem k žákům) může zvláště žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přetěžovat a nepodněcuje je k vlastní aktivitě a samostatnému myšlení. Komplexní výuková metoda je jistě vhodná k výkladu nové látky a seznámení se s učivem, při jejím procvičování však i sami žáci vítají diskuzi a možnost vyjadřovat vlastní názory.

Oproti frontální výuce stojí kooperativní učení, které se v posledních výzkumech ukazuje jako nejlépe hodnocený přístup při podpoře inkluzivního vzdělávání. Zakládá se na spolupráci žáků při řešení konkrétních problematických úkolů, kdy se využívá i spolupráce

s učitelem. Maňák a Švec (2003) upozorňují, že je ovšem nutné vybrat úkol vhodný pro skupinové zpracování a zadání musí být všem žákům zcela jasné. Vhodné jsou malé a heterogenní skupiny (nebo i dvojice), kde má každý jedinec individuální zodpovědnost za určitou část úkolu. Ideální je dosáhnout pozitivní vzájemné závislosti a kooperativního chování, což vede nejen k učení, ale i posilování sociálních vztahů. Vzájemná pomoc mezi žáky rozvíjí všechny zúčastněné strany. Stejně je tomu tak v systému vrstevnické podpory, kdy žáci pracují ve dvojicích, jeden má roli tutora a druhý pod jeho vedením vypracovává zadání. V tomto případě je metoda však velmi náročná na čas, jelikož učitel musí neustále kontrolovat všechny zúčastněné v postupech jejich práce. V rámci inkluzivního vzdělávání se někdy využívá tato metoda jako spolupráce žáka bez zdravotního a jiného znevýhodnění a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejen, že si oboustranně mohou vypomoci s procvičováním látky, ale posilují i vzájemné pozitivní vztahy. Vyučovací hodiny by však především dle Uzlové (2010) měly být přehledně strukturované, což pomáhá žákům udržet pozornost, aktivně se zapojit, získat dostatek podnětů a příležitostí k hladkému rozvoji. Při vyučování dochází i k výcviku sociálních dovedností, což je z dlouhodobého hlediska velmi podstatné pro úspěšné začlenění do společnosti i po skončení povinné školní docházky. V rámci vyučovacích hodin a učení se tak využívají strategie, které jsou určeny i k rozvoji sociálních kompetencí. Jde například o napodobování, behaviorální interakce, přímé pokyny, brainstorming společně se spolužáky na různá témata, učení pravidel verbální i neverbální komunikace, činnosti s předvídaním, učení sebekontroly a ovládnutí se, nacvičování sociálních dovedností apod. (Adamus a kol., 2016).

1.4.1. Kurikulární dokumenty v inkluzivním vzdělávání

V oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání není cílem pouze podpora žáků se speciálními potřebami a jejich začlenění do intaktní společnosti běžných škol, své významné místo má i obecná osvěta společnosti, tedy primární prevence. V praxi to znamená, že je důležité soustředit se i na spolužáky žáka se SVP, neboť vrstevnické skupiny ovlivňují nejen průběh vyučování, ale i celý proces vzdělávání. Princip individualizace podpory se tedy netýká jen kompenzace znevýhodnění, ale také rozvoje všech druhů nadání (Strategie vzdělávací politiky do roku 2020). Prvky inkluzivního vzdělávání i osvěty jsou ukotveny ve významných kurikulárních dokumentech.

Na státní úrovni je nejpodstatnější dokument rámcový vzdělávací program (RVP), zatímco na úrovni školní je to školní vzdělávací program (ŠVP), který se liší vždy dle konkrétní školy. To znamená, že RVP je programový i normativní dokument, jenž je východiskem pro ŠVP. S pomocí školního programu se tak každá škola může profilovat a své ŠVP má plně v kompetenci (Bartoňová, Vítková, 2007). Za nejvýznamnější rámcové vzdělávací programy jsou považovány RVP PV (pro předškolní vzdělávání, čili mateřské školy), RVP ZV (pro základní vzdělávání) a RVP pro střední odborné školy dle oborů a pro gymnázia. Konkrétní znění rámcového vzdělávacího programu vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, z publikace zvané jako Bílá kniha (Potměšil, 2018).

Bartoňová a Vítková (2016) jako kurikulum představují nejen řízení, ale i vizi konkrétní školy, kterou si stanovili učitelé pro vyučování. Netýká se to pouze učiva a jeho obsahu, používaných metod a učebních pomůcek, ale i vzdělávacích cílů, s jejichž pomocí se dosáhne učebních cílů. Jako kurikulární dokument tak může vzniknout i třídní plán, který je později základem pro individuální vzdělávací plán konkrétních žáků.

1.4.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Základní vzdělávání se pokládá za nejpodstatnější, nejdůležitější etapu ve vzdělání, které se účastní každé dítě a při níž *“se vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace”* (Bílá kniha, 2001, s. 47). Z toho důvodu velmi záleží na příležitostech k učení, které každý žák v průběhu devítileté docházky získává.

Současný dokument, podle něhož se vzdělává na všech běžných základních školách, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, je platný od 1. 9. 2005, kdy byl na jaře roku 2017 aktualizovaný. V rámci významných změn byla zrušena příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), kteří se nyní vzdělávají podle RVP ZV a individuálního vzdělávacího plánu na základě doporučení poradenských zařízení. Rámcový vzdělávací program obsahuje i minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Obsah RVP ZV se dále soustředí na systém kurikulárních dokumentů, charakteristiku základního vzdělání a jeho pojetí, cíle. Samostatná část je věnovaná žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným i mimořádně nadaným a blíže je popsán systém péče o tyto žáky a podmínky jejich vzdělávání (RVP ZV, 2017). Za hlavní cíl si dokument stanovuje, že *“základní vzdělávání*

má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání” (RVP ZV, 2017, s. 8).

Mezi dílčí úkoly, z nichž je jasně patrná tendence k inkluzivnímu smýšlení, patří například snaha vytvořit podmínky pro otevřené společné vzdělávání. Podle Bartoňové a Vítkové (2007) je také snaha postavit žáka do centra vzdělávací pozornosti a úsilí s ohledem na jeho individuální potřeby. Dále je zřejmý zájem o využívání pedagogických inovací ve vyučování, které směřují k aktivizaci žáků, ale také o podporu vytváření příjemného klimatu ve třídách. Podstatné je také vytvoření podmínek pro zpřístupnění základního vzdělání směrem k veřejnosti.

Potměšil (2018) uvádí do kontextu devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více vyučovanými předměty. Jde o Jazyk a jazykovou komunikaci, Matematiku a její aplikace, Informační a komunikační technologii, Člověka a jeho svět, Člověka a svět práce, Člověka a společnost, Člověka a přírodu, Člověka a jeho zdraví, Umění a kulturu. Tyto oblasti se vzájemně prolínají a doplňují se i mezipředmětovou propojeností. V každé dílčí oblasti se nachází i inkluzivní prvek, kdy za nejvýznamnější jsou považovány Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a zdraví a Člověk a jeho svět. Všechny oblasti vedou k utváření a rozvoji kompetencí (kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní), neboť tyto kompetence *“připravují na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti”* (RVP ZV, 2017, s. 11). Součástí základního vzdělávání i ŠVP jsou průřezová témata, díky nimž mají žáci možnost individuálně se projevit, ale i navázat spolupráci se spolužáky. Podstatné tak je, že se podporuje rozvoj osobnosti žáka a to především v oblastech postojů a hodnot. RVP ZV představuje šest průřezových témat, která jsou Osobnost a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova, Multikulturní výchova, Mediální výchova.

Různá témata se setkávají v různých vyučovacích předmětech, kde jsou aktéry podílející se na procesu učení nejen samotní žáci s různými specifickými potřebami, ale i učitelé (případně asistenti pedagoga). Podstatné je podle Bartoňové a Vítkové (2016) využívat kooperace, která obohatí všechny zúčastněné. Jinak se pracuje s celou třídou a jinak se samostatným žákem, protože právě v kolektivu je učení (nejen rozvíjející poznatky určité oblasti, ale i sociální, adaptační aj.) ovlivňováno shodou a rozdílností žáků, jejich heterogenitou a homogenitou. Při vyučování ve skupinách se může využívat komplexnosti

různých zkušeností a schopností žáků, kteří si mohou navzájem předávat dovednosti (například komunikační) a znalosti. Vyučovací jednotka (a její náplň daná RVP a blíže ŠVP) je tak vždy individuálně uzpůsobená potřebám konkrétního kolektivu.

2. Profese asistenta pedagoga

Žák začleněný v běžné škole může využívat služeb asistentů či asistentek. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, a to podle paragrafu 2 zákona č. 563/2004 Sb. Nespolupracuje pouze se začleněným žákem, ale i se třídou, on i učitel zajišťují plynulé vyučování (Uzlová, 2010). Také je třeba brát v úvahu, že je asistent pedagoga zaměstnancem školy a jeho pracovní náplň velkou měrou vychází z doporučujícího posudku konkrétního školského poradenského zařízení. Tento posudek se vztahuje zcela individuálně k jednomu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a vzhledem k jeho potřebám je vyhodnoceno, že vyžaduje podporu právě takového pracovníka, jakým je asistent pedagoga (Kendíková, 2015).

Obecně je asistent pedagoga důležitým a nepřehlédnutelným členem celého pedagogického týmu každé inkluzivní školy. Tuto funkci zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu a to tam, kde je ve třídě, případně ve studijní skupině, umístěno dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková, Strnadová, 2010). Asistent pedagoga jako jeden z pedagogických pracovníků působí na dítě nejen v průběhu přímé pracovní činnosti. S jeho pomocí se naplňují podpůrná opatření, jeho přítomnost ve škole je považována za znak proinkluzivního modelu vzdělávání a jeho uvedení do praxe (Bréda a kol., 2017).

V rámci profese asistentů ve školství je zaměstnání rozděleno na tři typy pracovníků, což je asistent přidělený k jednomu konkrétnímu žákovi, sdílený asistent, který spolupracuje až se čtyřmi žáky ve třídě, a školní asistent, kterého případně úkoluje přímo ředitel školy (Kendíková, 2016).

Veškerá práce asistenta pedagoga by však vždy měla být v rovnováze při plnění pracovních povinností ve vztahu nejen k žákovi se SVP, ale i k jeho vrstevníkům a celému kolektivu. Němec a kol. (2014) varuje před segregací začleněného žáka a jeho asistenta z celého vzdělávacího procesu. Činnost asistenta se vždy neomezuje pouze na spolupráci s jedním žákem (jak je často mylná představa), může být zaměřena i na větší počet žáků (k naplnění jejich individuálních potřeb) a učitelé poskytovat ještě další formy nepřímé podpory. Asistent nepřijímá zodpovědnost za naplnění vzdělávacích cílů u žáků.

2.1. Vývoj profese

Vývoj profese probíhá na území České republiky přibližně tři desetiletí, tedy konkrétně od roku 1997, kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Ve speciálním školství (zřízeným pro žáky s poruchou autistického spektra, hluchoslepé, s kombinovaným postižením a v přípravných třídách) mohli od tohoto okamžiku kooperovat dva pedagogičtí pracovníci, tedy právě obvykle pedagog a jeho asistent, ač v počátcích povinnosti (veškerá náplň práce) asistenta pedagoga byly vykonávány tzv. civilní službou. Šlo o náhradní splnění povinné vojenské služby (Němec a kol., 2014). Od roku 1999 také některé pedagogické fakulty českých univerzit nabízely asistentskou praxi studentům, kteří se po splnění náslechové hodiny mohli podílet na procesu vyučování. V rámci hodin tak spolupracovali se žáky i s pedagogem na pozici asistenta, což přinášelo ve velké míře pozitivní ohlasy jak studentů, tak podporovaných učitelů (Havelka, 1999).

Dále byla podpora asistentů pedagoga zaměřena na žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétně na Romy. Neoficiálně tak asistenti pracovali na základní škole s větším množstvím romských žáků během první poloviny devadesátých let dvacátého století, oficiálně se tak stalo mezi lety 1997 a 1998, kdy i vnikl termín “romský asistent”. V dalších letech prudce narůstaly počty těchto pracovních míst, které se dále pozměnilo na “vychovatel-asistent učitele” a mezi lety 2000 a 2001 se už asistent soustředil na všechna sociální znevýhodnění žáků (ač vztah k romským žákům zůstal definován, konkrétně k nim měl být přiřazen asistent znající prostředí, z něhož žáci pocházejí). Od 1. 1. 2001 o funkci asistenta ředitel školy žádal krajský úřad, za jeho pozici pak zodpovídal. Cílem působení asistenta bylo především vyrovnávání příležitostí žákům z rozdílného multikulturního prostředí (Šotolová, 2003).

Všeobecná profese asistenta pedagoga, tedy její sjednocené pojetí, kdy se nerozlišuje působení u žáků se sociálním znevýhodněním a u žáků se zdravotním postižením, se školskou legislativou ustálilo mezi lety 2004 a 2005 (Němec a kol., 2014). Asistent také nově mohl působit ve speciálních školách jako třetí pedagogický pracovník ve třídě, nejvýznamnější se však stala jeho podpora žáků v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžných mateřských, základních a středních školách (Mitrychová, 2010).

Hájková (2000) definovala pozitivní výsledky působení asistenta ve třídě na základě tříletého experimentu ve školní třídě. Učitelé (nejen vesnických) základních škol pracují se

žáky s různou mírou intelektu. V případě pomoci asistenta tak mají možnost individuálně se věnovat všem žákům ve skupině, asistent může se žáky pracovat i samostatně na základě pokynů učitele. Jednodušší bývá spojit vyučování nadprůměrně nadaných žáků a například žáků se specifickými poruchami učení, s poruchou chování aj. Při školních akcích či při projektovém vyučování se asistent podílí na vyšší bezpečnosti žáků. Asistent se také zná se žáky z celé třídy, v případě potřeby tak může suplovat vyučujícího za jeho nepřítomnosti (což oceňují především malé školy s menším počtem pedagogů).

S vývojem této profese se objevovaly i všemožné problémy a potíže v souvislosti s působením asistentů pedagoga na školách. Z pohledu samotných asistentů pedagoga šlo zejména o nejistotu a strach ze ztráty pracovního místa, neboť často nevěděli, zda po odchodu svěřeného žáka se SVP na střední školu budou mít obnovenou smlouvu k jinému žákovi s potřebou podpůrných opatření. Demotivující také bylo nízké finanční ohodnocení, a to i přesto, že jiné bonusy ke svému platu mohli čerpat stejně jako pedagogové. Obavy vzbuzovala často nejasná náplň práce, její nekonkrétní vymezení a absence metodické podpory. Někdy se jako problematický jevil i nerovnoprávný vztah k pedagogovi a obtížná společná komunikace.

Učitelé či členové vedení školy častěji hovořili o nezkušenosti asistentů pedagoga, nesystémovém obsazování míst, ale také o zaměstnávání nekvalifikovaných či nevhodných adeptů. Trápily je nejasně stanovená náplň práce a často i potíže s rodiči či zákonnými zástupci žáků, kteří měli nereálné nebo nerealizovatelné představy o práci asistentů pedagoga. Mnoho problémů se vyřešilo v průběhu působení asistentů ve školách či díky nově vzniklým metodikám a aktivitám poradenských zařízení (Bréda a kol., 2017).

2.2. Současné postavení asistentů ve vzdělávacím systému ČR

Asistent pedagoga pracuje se žákem se SVP, ke kterému je v rámci specifických podpůrných opatření přiřazen. V praxi ovšem může spolupracovat i s ostatními žáky v kolektivu, s celou třídou. Podporuje tak i další žáky s různými potřebami, může poradit žákům slabším i nadaným. Někdy dochází k nepochopení náplně práce asistenta pedagoga zákonnými zástupci žáka se SVP, když rodiče očekávají, že se asistent bude věnovat jejich dítěti v maximální možné míře. Spolupráce žáka se SVP a jeho asistenta si však klade jiný cíl: dosáhnout co největší míry samostatnosti žáka, který v budoucnosti může být schopen

aktivně pracovat i bez podpory, například i za nepřítomnosti asistenta, a aby se dokázal aktivně zapojovat do kolektivu svých vrstevníků.

Asistenti pedagoga jsou podporou poskytovanou i učitelům, se kterými ve vzdělávání spolupracují. Pedagog se v mnohých věcech na asistenta může spolehnout, a ač každý pedagogický pracovník má své kompetence, někdy se jednotlivé úkony prolínají (například oba mohou poradit s porozuměním zadání úlohy aj.). Podstatné je naučit se spolupráci mezi pedagogem a jeho asistentem, nastavit si určité hranice (Kendíková, 2019).

V současnosti asistenti pracují na školách běžně. Podstatný je vždy individuální přístup ke spolupráci mezi asistentem pedagoga, žákem se SVP a jeho rodinou. Jelikož klíčová schopnost při vzájemných interakcích je umění komunikace, hledají se optimální možnosti, jak se domluvit na funkční spolupráci. Kendíková (2017) uvádí základní doporučení, z nichž se v počátcích spolupráce rodiny a školy vychází. Jde o maximální možnou otevřenost všech zúčastněných, domluvu na konkrétním způsobu a formě komunikace (někomu vyhovuje osobní přístup, jiný preferuje on-line sdílení, ideální se zdá kombinace více možností). Podstatné jsou také rychlost a efektivita podávaných informací, jasně stanovené podmínky i způsob vzdělávání, který je třeba důsledně dodržovat. Kromě kontaktu rodiny s asistentem pedagoga je vhodné komunikovat i s dalšími poradenskými pracovníky.

Uzlová (2010) upozorňuje na potřebu aktivního metodického vedení asistentů pedagoga, neboť ti jednou mohou pracovat například se žákem se zrakovým postižením, jindy se žákem s autismem apod. Současný program rozvoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků již běžně počítá se vzděláváním nejen pedagogů, ale i asistentů. Kendíková (2016) navíc doporučuje další vzdělávání formou přednášek, konferencí, workshopů, seminářů, v současnosti se ve velké míře uplatňují webináře, orientované na konkrétní problematiku žáka, s nímž asistent pedagoga pracuje. Vzděláváním asistentů pedagoga se aktivně zabývají organizace jako Dys-centrum Praha, Nautis, Meta, Pasparta, Člověk v tísni.

Výzkumy z posledních let dle Šmelové a Suralové (2017) ukazují, že asistenti pedagoga mají o poznávání nových metod práce se žáky se SVP zájem, ocenili by však zpřehlednění legislativy, v praxi pak chtějí pracovat na komunikačních dovednostech a kontaktech s rodinou žáka. Je tu samozřejmě i prostor pro doladění spolupráce s učiteli.

Faktem ovšem zůstává, že asistent pedagoga je profese systémově utvářená, garantovaná státem. Přítomnost asistenta ve třídě se považuje za jednu z nejdůležitějších podpor žákovi se SVP, využívaných ve vzdělávání (oproti osobnímu asistentovi, který se ve vzdělávání

může objevit pouze jako individuální možnost, doplněk), často se pokládá za vůbec klíčovou při tvorbě vhodných podmínek ke společnému vzdělávání (Němec a kol., 2014).

Ďulíková (2020) upozorňuje, že současné postavení asistentů pedagoga je dáno legislativními proměnami. Po schválení MŠMT vyhlášky č. 27/2016 Sb., o inkluzivním vzdělávání, vzrostl na běžných školách celkový počet zaměstnanců této profese během posledních 4 let až o více než 130 % (z toho jsou zastoupeni přibližně jen 5 % muži). Zvyšování počtu asistentů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami chce regulovat novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., která snižuje počet asistentů a také ruší možnost získat dotaci na asistenta pedagoga ve třídě, kde jsou žáci bez doporučené podpory asistenta. Současným řešením se tak jeví “sdílený asistent pedagoga”.

2.3. Kvalifikace

Pro výkon práce na pozici asistenta pedagoga jsou jasně stanovené kvalifikační předpoklady. Za jeden z významných zákonů je považován zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., kde paragrafy 3 a 4 definují, kdo může vykonávat činnost pedagogického pracovníka, jaké předpoklady pro to musí splňovat. V paragrafu 20 stejného zákona jsou uvedeny konkrétní možnosti, jak získat odbornou kvalifikaci na tuto pozici. Zákon číslo 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících), paragraf 3, odstavec 1 klade důraz na obecné požadavky, které asistenti pedagoga stejně jako pedagogové musí splňovat. Mezi podstatné patří trestní bezúhonnost, to znamená, že zaměstnanec nebyl pravomocně odsouzen za trestný čin či za trestný čin nedbalostní v souvislosti s vykonávanou pedagogickou činností. Dále se požaduje plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, jež se prokazuje potvrzením od závodního lékaře školy, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost obvykle vykonávanou, znalost českého jazyka, což se týká osob, které získaly kvalifikaci v jiném než českém jazyce. Ti pak povinně skládají zkoušku z českého jazyka v rámci programu celoživotního vzdělávání. Z tohoto pravidla jsou vyjmuti jen ti, kteří vyučují cizí jazyk, pracují na škole s jiným vyučovaným jazykem nebo vykonali maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury, případně studovali na českých školách (Němec, 2014).

Asistent pedagoga má několik možností, jak získat (doplnit si) odbornou kvalifikaci, a to podle zákona č. 563/2004 Sb., paragrafu 20, který shrnuje, že tuto profesi mohou vykonávat

lidé vysokoškolsky vzdělání, kteří vystudovali akreditovaný studijní program v oblasti pedagogických věd, dále lidé s vysokoškolským vzděláním, které je zaměřeno na jinou oblast, a kteří si v programu celoživotního vzdělávání doplní studium programem zaměřeným na pedagogiku, dostudují si jiný vysokoškolský program pedagogiky či absolvují studium pro asistenty pedagoga (tento kurz je realizován vysokými školami či zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků). Profesi asistenta pedagoga mohou vykonávat absolventi vyšších odborných škol, kteří studovali program zaměřený na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, nebo absolventi vyšších odborných škol s jiným zaměřením, kteří si doplní program celoživotního vzdělávání či kurz pro asistenty pedagoga. Středoškolsky vzdělaní lidé se o tuto pozici mohou ucházet, pokud mají maturitní zkoušku se zaměřením na přípravu pedagogických asistentů, či si doplní vzdělání v oboru pedagogiky formou celoživotního vzdělávání či kurzem jako v předchozích případech. O tuto pozici se mohou zajímat i lidé se středním vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky, středoškolským vzděláním zaměřeným na přípravu asistenta pedagoga či lidé se základním vzděláním a s kurzem pro asistenty pedagoga. Podle stupně dosaženého vzdělání rozlišujeme dva typy asistentů pedagoga s odlišnou náplní práce. Asistenti pedagoga, kteří mají středoškolské vzdělání s maturitou a vyšší, zároveň s pedagogickým vzděláním, vykonávají činnosti vyšší úrovně, kam patří především přímá pedagogická činnost. Ta se odehrává ve třídě, kde je dítě se SVP společně s ostatními žáky. Asistenti pedagoga s nižším vzděláním (s výučním listem a základním vzděláním s absolvovaným kurzem pro asistenty pedagoga) vykonávají pomocné výchovné práce ve školách či ve školských poradenských zařízeních (Kendíková, 2017).

Asistent pedagoga by měl mít i určité profesní dispozice, tedy dovednosti a znalosti, které získává a rozvíjí, zdokonaluje prostřednictvím učení. Nejedná se pouze o všeobecné znalosti, ale i o specifické dovednosti a kompetence potřebné pro práci se žáky s různou škálou potřeb. Znalost základního všeobecného přehledu je nutná ve všech ročnících základní i střední školy, neboť asistent pedagoga může žákům látku zasadit do kontextu dalších probíraných věcí, může poskytnout mezipředmětovou spojitost a případně i osvětlit důležitost probíraného. Výhodou je také znalost vyučovacích obsahů jednotlivých ročníků. Může se stát, zejména ve vyšších ročnících, že asistent pedagoga nějakou látku zapomněl, pak je však vhodná schopnost rychlé orientace a zopakování a doplnění si probraného. Znalosti z pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, získané v rámci vzdělávání na pedagogicky zaměřených školách, by měly asistentovi pedagoga pomoci v určení

konkrétních potřeb žáka a v jejich porozumění. Kromě zajištění individuální podpory žáků jsou oceňovány i znalosti, které pomáhají se zvládnutím práce se žáky s problémovým chováním, s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a s poruchami autistického spektra (PAS). Na základě zkušeností a předchozích znalostí by měl být asistent pedagoga schopen poznat, kdy se blíží k limitům podporovaného žáka. Ideálním stavem je, když lze alespoň přibližně poznat, zda je možné dále žáka rozvíjet a jeho znalosti doplňovat, či zda už by se jednalo o přetížení dítěte. Tuto otázku je také vhodné diskutovat s odborníky například ze speciálně pedagogického centra. S tím také souvisí i schopnost vnímat situaci žáka v kontextu, tedy jeho celkový zdravotní stav i vzhledem k nárokům při vyučování. Patří sem také znalost rodinného zázemí a postavení žáka v kolektivu, což se všechno odráží na prožitku a vnímání jedince. Pro svou profesní identitu by měl být asistent pedagoga přesvědčen o správnosti inkluzivního vzdělávání, o jeho smysluplnosti. Neposlední významnou schopností je diskrétnost, kdy asistent pedagoga pomlčí o citlivých informacích o žákovi. Diskrétnost i mlčenlivost patří mezi požadavky určené školským zákonem č. 561/2004 Sb., paragraf 22b (Hájková a Němec, 2018).

Finanční ohodnocení asistentů pedagoga, které není příliš vysoké, a finanční nejistota, když se pracovní smlouva uzavírá pouze na dobu určitou, vedou často k obtížnému hledání plně kvalifikovaných pracovních sil na tuto pozici. Nejčastěji jsou tak přijímáni lidé se středoškolským vzděláním, kteří si doplňují kvalifikaci až v průběhu vykonávání práce. O tuto pracovní pozici také často jeví zájem čerství absolventi vysokých škol, berou ji však jen jako první stupeň v kariéře a brzy odcházejí za perspektivnější prací. Přitom časté a opakované střídání asistentů v jedné třídě není žádoucí, neboť nejen narušuje kolektiv žáků a jejich sociální vazby, ale také ovlivňuje konkrétního jedince se SVP (Uzlová, 2010).

Viktorin (2018) přidává, že často bývají lidé na pozici asistenta pedagoga zaměstnání bez předchozích zkušeností (a dostatečného vzdělání). V tomto směru však stále chybí supervize či podrobnější metodické vedení.

2.3.1. Profesní rozvoj – další vzdělávání

Pedagogičtí pracovníci by se měli v průběhu života stále vzdělávat a obohacovat, aby ve školním prostředí nepropadali stereotypu, aby byli schopni využívat i nových poznatků. Asistenti pedagoga obvykle před výkonem profese absolvují kurz pro asistenty pedagoga,

který sice považují za dostatečný základ pro tuto pracovní pozici, ale nikoli už vzhledem k samotnému žákovi. Každý jedinec je unikátní, má své specifické potřeby vycházející z jeho diagnózy, a je třeba hledat způsob, jak ho nejlépe ve výuce podporovat. Je tak vhodné doplňovat si vzdělávání i z tohoto důvodu. Asistenti si obvykle nutnost dalšího sebevzdělání uvědomují, mají zájem nové znalosti získat. Největším přínosem pro ně bývá obvykle praxe, při níž nabývají sebevědomí a osvojují si metody práce se žáky. Dále se obvykle rozšiřují obzory v souvislosti se vzdělávacími potřebami konkrétního žáka, s nímž v ročníku spolupracují. Často se jedná o samostudium odborné literatury, ale i beletrie (autobiografických i biografických výpovědí), která jim pomáhá pochopit citění žáka i jeho pohled na svět. Stejně tak mohou zprostředkovat požadované informace i odborné časopisy zaměřené na pedagogiku, speciální pedagogiku a psychologii, které se v současnosti dají půjčovat například ve veřejných knihovnách. Metodické materiály zaměřené na výkon profese asistenta pedagoga či na podporu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se dají bezplatně stahovat také na internetu. Ideální je, když si asistenti hledají zdroje informací na více místech a snaží se je skloubit.

Významná je návštěva seminářů a kurzů, případně pravidelná návštěva kurzů DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Většinou jde o jednodenní kurzy zaměřené na konkrétní aktuální problematiku této profese, na výuku a podporu dětí se SVP samostatně i v kolektivu, tedy na specifická témata. Kurzy jsou obvykle placeny, ale často je proplácí zaměstnancům škola, která jim zároveň může poskytnout studijní volno. Zaměstnanec tak může čerpat až 12 dnů studijního volna, pokud s tím škola souhlasí.

Škola také často podporuje vzájemné hospitace pedagogů a asistentů pedagoga ve vyučovacích hodinách, kdy zaměstnanec může ocenit nové nápady. Cenné je, pokud se mu podaří nahlédnout do hodin, kde se vzdělává žák s podobnými obtížemi jako ten, s nímž asistent pravidelně pracuje. V neposlední řadě lze v této profesi také využít znalostí získaných i v jiných oblastech, než je školství. Může se jednat o původní obor, který asistent pedagoga vystudoval, nebo o sféru, kde dříve pracoval (Hájková a Němec, 2018).

Kendíková (2017) uvádí, že se asistenti pedagoga mohou zajímat o určité aspekty vzdělávacích potřeb klientů a různé metody práce s nimi, jako je například strukturované učení. Je třeba vybírat mezi přednáškami, workshopy a konferencemi, které jsou někdy příliš obecné, anebo naopak velmi konkrétní. Někteří ředitelé pořádají tematicky orientované semináře přímo na svých školách pro své zaměstnance, kde vedení zajišťují externí lektoři

ve spolupráci s poradenskými zařízeními. Téma se obvykle podřizuje aktuální potřebě školy, šetří se čas dojíždění a semináře často probíhají až v odpoledních hodinách.

Další možností je supervizní seminář, kde se spolupracuje s odborníky (speciálními pedagogy nebo psychology) přímo ve vyučovaných hodinách. Rozebírají se konkrétní obtížné situace a vyhledává se vhodné řešení. Čím dál častější jsou i online kurzy a webináře, které lze absolvovat z domova.

2.3.2. Osobnostní předpoklady

Ke kvalifikaci a obecným požadavkům daným zákonem je třeba v této profesi přidat i podstatné osobnostní charakteristiky, které jsou u těchto pracovníků stále častěji vyhledávány. Jedná se nejen o určité charakterové vlastnosti, ale i o vlohy a nadání, schopnosti i dovednosti. Z práce se sociálně znevýhodněnými žáky tak například vyplývá, že nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga jsou kladný vztah k dětem, empatie, trpělivost a komunikativnost. Vždy je podstatné přihlížet k potřebám a názorům všech, kterých se inkluze týká, tedy k názorům ředitele, učitele (třídního učitele, který žáka zná pravděpodobně nejlépe, ale i učitelů dílčích předmětů), asistenta, ale i samotného žáka (Němec, 2014).

Uzlová (2010) varuje, že se na tuto pozici často hlásí lidé, kteří v ní hledají snadné pracovní uplatnění například v době, kdy nemohou najít jinou pracovní nabídku nebo se jim nedaří v jejich původní profesi. Asistent pedagoga by ovšem měl být ke své práci motivován, měl by o ni mít skutečně zájem. K jeho podstatným charakterovým vlastnostem by měla patřit kreativita, tvořivost, trpělivost, flexibilita, ale také schopnost týmové spolupráce. Ta je podstatná především ve vztahu k učiteli, s kterým si asistent pedagoga musí jasně vymezit hranice spolupráce, ale i k žákovi, kterého asistent všemožně podporuje (nedělá však jeho práci), ve vztahu k jeho spolužákům, jimž také může pomoci či poradit, a ve vztahu k rodičům žáka. Asistent pedagoga je pracovní role, v níž je nutné najít správnou míru dominance a submisivity. Tento člověk by měl být laskavý, pozitivní a vyrovnaná osobnost. Povolání asistenta pedagoga patří mezi pomáhající profese, pro které je charakteristické, že osobnostní předpoklady, tedy nejen schopnosti, ale i vlastnosti, jsou často kvalifikačními předpoklady a tyto dovednosti jsou pro výkon práce nezbytné a stěžejní. Lidský vztah mezi klientem a profesionálem, tedy mezi žákem se SVP a asistentem pedagoga, lze dokonce

považovat velkou měrou za počátek úspěšného inkluzivního vzdělávání. Dle Němce a kol. (2014b) je právě rolí asistenta pedagoga ve všech situacích zohlednit nejen potřeby žáků se SVP, ale i jejich představy o vlastním vzdělávání, tedy co od něj očekávají. To se může značně lišit od představ a priorit nejen učitelů žáků, ale i například vedení škol. Hájková a Němec (2018) popisují jakýsi ideál asistenta pedagoga vzhledem k jeho schopnostem a vlastnostem, k němuž je snaha se v praxi přiblížit. Za základní osobnostní kvality se považuje trpělivost a empatie, tyto dvě vlastnosti jsou dokonce označovány za samotný základ profese. Empatie pomáhá vcítit se do žáka a jeho pohledu na svět, ale také umožňuje vnímat jeho jedinečné potřeby skrze pocity, nikoli jen skrz diagnózu. Vzhledem ke každodenním požadavkům na asistenty pedagoga je další nepostradatelnou vlastností komunikativnost, neboť usnadňuje předávání informací nejen mezi činiteli inkluze, ale také pomáhá v doplňování informací, které například nebylo možné získat před zahájením společné spolupráce při vyučování. Klíčem k úspěšně vykonávané práci je také pozitivní vztah k dětem, k žákům. Asistent pedagoga je sice pro žáky jakousi autoritou, ale jen na bázi vzájemné důvěry lze podporovat utváření bezpečného a příjemného prostředí ve třídě. Na základě pozitivního vztahu k žákům si lze vytvořit pozitivní vztah k vlastní profesi a dělat ji s láskou a péčí. To žáci často dokážou vycítit a podle toho si k dospělému vytvořit vlastní vztah. Podstatné v chování k žákovi/žákům je být spravedlivý a důsledný ve stanovených pravidlech a sám se chovat v souladu s tím, co jako asistent pedagoga po žákovi vyžadují. Ideální je, aby se na osobním příkladu dal žák motivovat k činnostem, aby si uvědomoval důležitost vzdělání. V neposlední řadě je třeba naučit se respektovat učitele jako autoritu, která nese zodpovědnost za vzdělávání žáků, a vnímat žáka jako osobnost plnou zcela individuálních přání a potřeb.

2.4. Náplň práce asistentů

Konkrétní náplň práce asistentů pedagoga se podřizuje potřebám konkrétního žáka se SVP a situaci ve třídě, kam asistent bude přiřazen. Ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a po případné dohodě s třídním učitelem rozhoduje, jaká přesná pracovní náplň asistenta pedagoga čeká. Podepisuje s ním smlouvu na rozsah úvazku tak, aby byly naplněny potřeby, pro něž byla tato funkce na škole zřízena. Při nástupu do zaměstnání by měl být asistent seznámen se všemi svými povinnostmi, s náplní práce, která

bývá přílohou pracovní smlouvy. S náplní práce musí být seznámeni i učitelé, kteří si později s asistentem vymezují kompetence. Obecně lze shrnout hlavní činnosti asistenta pedagoga jako individuální pomoc žákovi se specifickými potřebami při začlenění do společnosti ve školním prostředí, pomoc a podpora při zprostředkování probírané učební látky. Dále pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávání a při komunikaci učitele se žáky, stejně jako při spolupráci se zákonnými zástupci zařazeného žáka (Uzlová, 2010).

Němec (2014) upozorňuje, že při nastavení spolupráce mezi žákem a učitelem ve vyučování je podstatné správné rozdělení odpovědnosti. Pedagog se soustředí na vzdělávání žáků, asistent pedagoga především na jejich podporu. Učitel má zodpovědnost za vzdělávání všech žáků ve třídě, tedy i za žáky začleněné. Také je třeba nalézt správný poměr aktivit v různých třídách, kde asistent působí (ideálně jen v jedné nebo ve dvou). Učitel i žáci mohou být podporováni asistentem pedagoga několika způsoby. Jde zejména o skupinovou nebo individuální práci se znevýhodněným/i žákem/ky během vyučování ve třídě nebo mimo ni, o práci s ostatními žáky a o organizační (případně administrativní) podporu pedagoga.

Úspěch inkluze je dán i kooperací všech pedagogických pracovníků v procesu inkluzivního vzdělávání. Hájková a Strnadová (2010, s. 128) uvádějí, že by se především měl *“hodnotit každý žákův pokrok jako výsledek vzájemného spolupůsobení s kolegy na poli vzdělávání”*. Je tedy nejen úkolem učitele, ale i asistenta pedagoga, aby se zaměřili na koordinovanou intervenci a cílenou podporu všech žáků při školních činnostech. Viktorin (2018) přidává, že intenzivní spolupráce učitele a asistenta a jejich společná systematická příprava na vyučovací hodiny jsou jedny z nejpodstatnějších podmínek efektivního inkluzivního vzdělávání.

Rämä, Kontu, Pirttimaa (2020) tvrdí, že náplň práce asistenta pedagoga a obecně jeho role v jednom konkrétním kolektivu žáků je nejvýrazněji dána úzkou spoluprací s učitelem a jejich společnou domluvou. Ač nejdůležitějším úkolem asistenta je přímá práce se žákem se SVP, podpora učitele a plnění dílčích (i pedagogických) úkolů je také podstatná. Samotná přítomnost asistenta ve třídě je podporou nejen začleněným žákům, pracovní náplň se pak odvíjí od konkrétních potřeb.

K úspěšné podpoře žáků se SVP dle Mrázkové a Kucharské (2014) přispívá i spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem. Zatímco školní speciální pedagog poskytuje metodickou podporu asistentovi, asistent pedagoga úzce spolupracuje s konkrétním žákem, zná lépe jeho potřeby. Společnými silami tak mohou zhodnotit rizika spolupráce se žákem a potřebné podmínky (či jejich změny) pro jeho školní práci.

V průběhu praxe se asistenti pedagoga věnují také konkrétním činnostem, jako jsou pomoc při adaptaci na školní prostředí, kdy se snaží podpořit rozvoj sociálních dovedností, komunikačních schopností ve vztahu ke spolužákům, orientaci v prostoru i čase. Zajišťují bezpečnost žáka i o přestávkách a volných hodinách, nabízejí možnost relaxace. Snaží se zprostředkovat komunikaci i mezi rodinou a školou, konkrétně například předávají informace o domácích úkolech, učivu, konzultují pokroky žáka. Často také mohou pomoci s přípravou a užíváním pomůcek, připravují specializované materiály jako černotisk apod. Asistenti pedagoga se také mohou podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP), kdy pozorují a analyzují chování žáka, pokroky či propady ve studijních výsledcích. Svá pozorování konzultují s učiteli i poradenskými pracovníky a poskytují (rodinám a samotným žákům) zpětnou vazbu (Kendíková, 2016). Někdy je také důležitá činnost asistentů během přestávek. Podle výzkumu Mrázkové a Kucharské (2014) většinu času asistenti pedagoga tráví ve třídě i během přestávek, se třídou pobývají také v čase obědových pauz. Zpovzdálí sledují aktivity žáků, a pokud je to nutné, vstupují s žáky do interakcí, řeší například problémové situace. Vhodné je, když asistent usměrňuje kontakty začleněného žáka s okolím, ale měl by se vyvarovat interakcí, kdy je žák z kolektivu vyjmut.

Další možností, které se asistent pedagoga může věnovat, je doučování žáků (například ze sociálně slabých rodin) individuální nebo skupinovou formou, a to buď ve školním prostředí, například po vyučování, nebo v rodinném prostředí. Podstatné je žáky vhodně motivovat, například učivo procvičovat formou hry. V některých případech se asistent podílí i na volnočasových aktivitách žáka, kdy může vést různé zájmové kroužky. Blíže se tak s žákem pozná a nahlédne na jeho specifické potřeby z nového úhlu (Němec, 2014).

Kendíková (2017) varuje před častou chybou mnohých škol, kdy je pracovní náplň asistentů pedagoga příliš obecná a nereaguje na konkrétní požadavky žáka. Může se tak stát, že asistent podporující žáka se zrakovým znevýhodněním má stejnou pracovní náplň jako asistent žáka na vozíčku. Je tedy nutné, aby konkrétní činnosti vedení škol vždy konzultovalo s odborníky ze školského poradenského pracoviště. Náplň práce asistenta pedagoga je i podrobně rozepsána v IVP konkrétního žáka.

Pedagogická činnost asistenta se může dělit na přímou a nepřímou. V praxi se očekává, že se asistent bude aktivně věnovat oběma sféram, že se nejen aktivně účastní vyučovacích hodin společně se žákem, kde je jeho působení a podpora maximálně žádoucí, ale také že bude komunikovat i s učiteli (například formou příprav na další hodiny), s rodiči žáka (poskytují si vzájemnou vazbu) atp. Tyto činnosti však bohužel často nejsou dostatečně

zahrnuty do úvazku (Němec a kol., 2014a). Do konce roku 2017 bylo v kompetenci ředitele školy rozhodnout, jak velkou měrou bude zastoupena nepřímá pedagogická činnost asistenta v úvazku (0-20h týdně z plného pracovního úvazku), od roku 2018 je dáno, že 90 % tvoří přímá pedagogická činnost a zbývajících 10 % nepřímá. Tyto změny přináší vyhláška č. 416/2017 Sb., která aktualizovala vyhlášku č. 27/2016 Sb. (Němec, 2018). Je tedy diskutabilní, do jaké míry vyhláška upřednostňuje zájem žáka a do jaké míry finanční úspory státu.

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga (a s tím související kompetence a odpovědnost) je podle posledních výzkumů Slezákové a Kissové (2020) doposud nepřehledná, práva a povinnosti nejsou zcela jasné, což staví asistenty do nejisté pozice a komplikuje jejich vztahy s pedagogy a žáky. Praxe ukazuje, že pokud je asistent pedagoga pojímán jako rovnocenný partner učitele, byť se specifickou rolí ve třídě, daří se dlouhodobé spolupráci všech zúčastněných v proudu inkluzivního vzdělávání. Školy však dosud nemají zformulovanou oficiální strategii začlenění asistenta do běžného školního života, takže jejich role (a související povinnosti) musí přirozeně vyplynout z inkluzivní politiky konkrétní školy.

3. Výzkumné šetření

Inkluzivnímu vzdělávání se v posledních letech aktivně věnuje laická i odborná společnost, probíhají četné výzkumy, snažící se zmapovat jeho dílčí oblasti. Často jsou publikovány některé aspekty, které inkluzi ovlivňují, zkoumá se úspěšnost začlenění žáků se SVP do běžných škol, otevírá se prostor pro vyjádření mnohých aktérů, kteří se na inkluzivním vzdělání podílejí. Za jedny z nejvýznamnějších bývají považováni učitelé.

Problematiku asistentů pedagoga postihují v České republice odborné publikace, odborná pedagogická a speciálně pedagogická periodika se tímto tématem zaobírají v omezené míře (jak prokázala souvislá systematická rešerše autorky v archivech časopisů *Studia Paedagogica*, *Orbis Scholae*, *Pedagogická orientace*, *E-pedagogium*, *Pedagogika*, *Speciální pedagogika*, s časovým ohraničením od roku 2015 do roku 2020, kdy se podařilo dohledat pouze omezený počet článků v časopisech *Pedagogika* a *Speciální pedagogika*). Toto téma asistentů pedagogů je částečně zahrnuto i v příspěvcích konferencí České asociace pedagogického výzkumu a České pedagogické společnosti. Autorka si mimo jiné klade za cíl své diplomové práce rozšířit povědomí o této velice aktuální problematice, která se úzce dotýká všech současných (nejen základních) inkluzivních škol, chce představit inkluzi z nového úhlu pohledu, z pohledu asistentů pedagoga.

Autorka v současné době pracuje na základní škole, na níž probíhal systematický výzkum, na pozici učitelky hlavních předmětů. Pracuje s několika třídami, především na II. stupni, kdy ve všech svých třídách spolupracuje i se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a kde se pravidelně setkává s několika různými asistenty pedagoga. Problematika představená ve výzkumu této práce vychází skutečně z praxe, v rámci výzkumu měli asistenti jedinečnou příležitost vyjádřit svoje potřeby a postřehy týkající se jejich pracovní náplně.

3.1. Cíle výzkumu a metodologie výzkumného šetření

Pro potřeby výzkumného šetření a získávání relevantních dat využívá diplomová práce kvalitativního výzkumu, který se nabízí jako nejvhodnější strategie k naplnění daných cílů. Výzkumník *“vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky”* (Hendl, 2008, s. 48). Gavora (2010) mezi přednostmi kvalitativního výzkumu uvádí intenzivnost, dlouhodobost a podrobný zápis sbíraných dat. Hendl (2008) mezi výhody řadí i vyhledávání

a analýzu jakýchkoliv informací, které vedou k zodpovězení výzkumných otázek. Sběr dat probíhá přímo v terénu, kde se výzkumník v delším časovém úseku zdržuje a v rámci analýzy zohledňuje veškeré získané podněty. Tím je podle Gavory (2010) zajištěna dostatečná validita výzkumu, neboť přímý kontakt s realitou je doplněn i o autentické citáty zkoumaných osob. V rámci výzkumu došlo také k triangulaci dat, neboť data jsou sesbírána z několika zdrojů, které se vzájemně doplňují, tím je výzkum obohacen o více výzkumných metod. Hovoří se tedy o křížové validizaci.

Diplomová práce využívá sběru dat pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru s předpřipraveným schématem otázek (příloha č. 1), kdy jsou otázky otevřené. Rozhovor byl veden s osmi asistenty pedagoga na jedné konkrétní základní škole, která se proinkluzivnímu vzdělávání věnuje řadu let. Předpřipraveným schématem otázek (tedy návodem) se rozumí seznam otázek, které je v rámci rozhovoru nutné projít, ač je na tazateli, v jakém pořadí se otázkám chce věnovat a jakým způsobem získá informace ke všem zastoupeným tématům. Tyto rozhovory je také možné vést strukturovaněji a ulehčuje se tak i jejich vzájemné srovnávání v rámci analýzy (Hendl, 2008). Jednou z nejvýznamnějších předností tohoto typu sběru dat je podle Švaříčka a kol. (2014) přizpůsobivost rozhovoru. Výzkumník a tazatel v jedné osobě sleduje myšlenky respondenta, analyzuje je však i na základě pozorování, kdy je rozhovor doplněn neverbálním chováním, tedy například výrazem obličeje, mimikou, váháním s odpovědí, tónem hlasu apod., což se v písemných dotaznících neprojevuje. Rozhovory jsou tak významně doplněny o pozorování respondentů.

Podle Hendla (2008) může být nevýhoda kvalitativního výzkumu ve snadném zkreslení výsledků, ovlivněných osobními preferencemi výzkumníka a celkově jeho osobou. Také získaná data nemusí být zobecnitelná pro celou českou společnost, navíc v rozdílném prostředí, mohou se lišit i na jiné základní škole.

Diplomová práce si klade za cíl postihnout pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání na jedné konkrétní základní škole a jejich názor na podporu úspěšného společného vzdělávání. V rámci výzkumu je snaha zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Jak asistenti pedagoga vnímají úspěšnost inkluzivního vzdělávání na základní škole?
2. Jak se asistentům pedagoga daří spolupráce se žákem/žáky se SVP (a s jejich rodiči)?
3. Jak funguje spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem (na I. i II. stupni)?
4. Co asistentům pedagoga v inkluzivním vzdělávání případně chybí?

5. Jak asistenti pedagoga vnímají současné inkluzivní vzdělávání a jeho potenciál do budoucna?

Výpovědi respondentů byly z audionahrávek převedeny do písemné formy prostřednictvím selektivních protokolů a následně jsou podrobeny obsahové analýze (Hendl, 2008).

3.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek sestával z osmi asistentů pedagoga. Všechny dotazované jsou ženy ve věku 35-55 let, mají za sebou alespoň tři roky praxe na této pozici. Pracují v současnosti na II. stupni základní školy (s výjimkou Anety), některé však mají i osobní zkušenosti z I. stupně, kdy společně se žákem se SVP prošly všechny ročníky od 1. třídy, kde byla vyžadována tato specifická podpora žáka, a tedy jejich přítomnost.

Asistentky byly pro výzkum v rámci školy vybírány náhodně, někteří asistenti na ZŠ spolupráci odmítli. Autorka výzkumu oslovila celkem jedenáct asistentů pedagoga, z nichž osm s rozhovorem souhlasilo, další tři odmítli. V jednom případě šlo o důvod časový, jelikož asistentka po práci vždy spěchala za staršími rodiči, ve dvou případech není důvod známý. Vybraných osm respondentů však využilo příležitost pro vyjádření vlastního názoru, případně i pro zjištění názoru své kolegyně. Všechny dotazované se znají, potkávají se nejen na školních akcích a při obědě, ale pravidelně také v průběhu porad školy a školního poradenského pracoviště. Kurzy a workshopy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také absolvují společně, konzultují i jejich výběr.

Šest asistentek pedagoga souhlasilo s nahráváním rozhovoru, sedmá respondentka nahrávání odmítla, v průběhu rozhovoru tak její odpovědi byly zapisovány formou podrobných poznámek, které se později přepsaly do rozhovoru a nechaly se asistentkou schválit, aby nedošlo k nepochopení výpovědí. Osmá asistentka poskytla pouze krátký rozhovor, ale později informace ještě doplnila (ústně i písemně formou zaslání e-mailu, dle svých slov chtěla nad otázkami delší dobu přemýšlet). Přepis rozhovorů je k nahlédnutí v archivu autorky, jeden rozhovor (s asistentkou Michaelou) je přiložen jako příloha číslo 2 přímo k diplomové práci. Rozhovory s respondentkami byly vedeny v září a začátkem října roku 2020, tedy v průběhu školního roku 2020/2021.

Z důvodu zachování anonymity jsou změněna jména respondentů, uvádějí se pouze základní charakteristiky, které mohou do určité míry ovlivňovat spolupráci asistentky a žáka se SVP. Pro snazší orientaci ve výpovědích respondentů, přehled základních informací a kódování osob se uvádí přehledová tabulka respondentů výzkumu (tabulka 2).

Respondent A: Aneta je středoškolsky vzdělaná asistentka pedagoga, která v této profesi působí patnáctým rokem. Nejprve pracovala na II. stupni, později však navázala bližší spolupráci s jednou třídní učitelkou. Po vzájemné domluvě tak posledních osm let vždy pracují společně. Učitelka si záměrně vybírá třídu, kterou na pozici třídního učitele bude mít ve 4. a 5. ročníku, a kde je začleněn žák se SVP s potřebou podpory asistenta v celém rozsahu vyučování. Aneta tedy spolupracuje se žákem se SVP pouze dva roky, na II. stupeň už jej nedoprovází. V současnosti je přidělena k chlapci s vývojovou dysfázií v 5. ročníku.

Respondent B: Barbora je v pozici asistenta pedagoga teprve třetím rokem, kdy druhým rokem spolupracuje se stejným chlapcem, který je v současnosti v 9. ročníku. Jde o žákacizince, který měl dříve velmi výrazné jazykové potíže, ale ty se daří postupně překonávat. Jeden rok praxe asistentka spolupracovala se žákem s PAS, který však do dalšího roku podporu nepotřeboval, byl už schopen úkoly zvládat sám. Původně Barbora vystudovala technickou školu, k této pozici se dostala zcela náhodou (chtěla pracovat poblíž místa bydliště, navíc je tato práce poměrně časově flexibilní, když je potřeba, může zůstat se svými malými dětmi doma). Nemá tak mnoho zkušeností se žáky s nějakým druhem smyslového či tělesného postižení, ani se žáky ze sociálně slabého prostředí.

Respondent C: Jana je v současnosti v 7. třídě, kde spolupracuje se čtyřmi žáky se SVP. Nejvíce se věnuje chlapci s Aspergerovým syndromem, dále pak chlapci s vývojovou dysfázií a chlapci s ADHD. Někdy svůj čas věnuje i žákovi s SPU. Ve třídě je Jana pátým rokem, třída svoji současnou třídní učitelku dostala v 5. ročníku, obě ženy úzce spolupracují. Jana je vysokoškolsky vzdělaná, dříve se věnovala ekologii.

Respondent D: Lenka je vystudovaná inženýrka, ale po pěti letech v domácnosti se rozhodla zcela změnit profesi a začala pracovat jako asistentka pedagoga. Kurz si doplňovala až v průběhu práce, své praktické poznatky sbírá už čtrnáctým rokem na stejném pracovním místě. Sama vyhledává rozmanitost, pracovala tak se žáky se sociálním znevýhodněním, se

žáky se zrakovým a tělesným postiženým atd. V současnosti se věnuje chlapci s lehkým mentálním postižením, který má navíc diagnostikované ADHD. Jejich spolupráce trávající třetím rokem je náročná, jelikož chlapec má velké potíže v udržení pozornosti, často se zcela odmítá učit, několikrát i utekl ze školy na školní pozemky. Lenka se navíc snaží věnovat i dalším dvěma žákům s SPU, z nichž jeden má také diagnostikované ADHD.

Respondent E: Michaela na vysoké škole vystudovala teologii, v současnosti si však dodělává další, pedagogické vzdělání. Do budoucna zvažuje možnost, že by po získání dostatečné kvalifikace sama učila. V průběhu své desetileté asistentské praxe se pohybovala více na II. stupni, v současnosti je se žáky v 8. ročníku. S touto třídou je od 4. ročníku, kdy spolupracovala s chlapcem s ADD a SPU. V 6. ročníku do třídy přišla nová žákyně, cizinka, s potřebou podpůrného opatření 3. stupně. Jelikož chlapec spolupracuje s asistentkou na II. stupni odmítal, Michaela přešla k žákyni-cizince. Aktivně se však v hodinách věnuje třem cizincům a dalším dvěma žákům se SVP.

Respondent F: Nikola roky pracuje na pozici vychovatelky v družině, později však přijala i místo asistentky pedagoga, na kterém je v současnosti šestým rokem. Předtím byla čtyři roky na mateřské dovolené. Nyní tedy zvládá dvě práce souběžně, dopoledne je ve třídě jako asistentka, odpoledne opět jako vychovatelka školní družiny pro 4. ročníky. Jako matka samoživitelka je za tyto pracovní příležitosti ráda, i do budoucna by si ráda udržela obě práce.

V současnosti je Nikola v 6. třídě, kde je začleněná dívka s lehkým mentálním postižením. Jejich spolupráce je pro celou třídu klíčová, neboť dívka je ráda středem pozornosti, což ovšem v počtu dvaceti tří žáků ve třídě není vždy možné. Nikola s dívkou se SVP soustavně pracuje od 1. třídy, společně letos přešly na I. stupeň. Navzdory počtu let, které se znají, asistentka spolupráci označuje za náročnou.

Respondent G: Sofie je původně středoškolská učitelka matematiky a fyziky, po návratu z mateřské dovolené však zvolila jiný druh zaměstnání. Za velkou výhodou této profese považuje její časovou nenáročnost (přípravy obvykle dělá brzy ráno, ve škole je nejdéle do tří hodin, později všechny potřebné záležitosti zvládá řešit z domova). V současnosti se snaží aktivně podporovat čtyři žáky se SVP, z nichž jeden je cizinec. Sofie sama sebe nepovažuje jazykově za příliš zdatnou, takže tato spolupráce je pro ni nejnáročnější.

Respondent H: Tereza dělá asistentku pedagoga šestým rokem, předtím úspěšně dokončila bakalářské vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Její plný úvazek se skládá z práce se dvěma žáky se SVP, kdy první je v 5. ročníku (Tereza s ním spolupracuje od 1. třídy) a druhý v 8. třídě. Asistentka neumí příliš anglicky, takže se žáky spolupracuje vždy jen v rámci několika jejich vyučovacích hodin. Dříve Tereza pracovala jako prvostupňová učitelka, k této práci by se v budoucnu ráda vrátila.

Asistent pedagoga	Dosažené vzdělání	Praxe	Ročník působení	Poznámka
Respondent A: Aneta	SŠ	15 let	5.	Se žáky spolupracuje vždy jen 2 roky
Respondent B: Barbora	VŠ (technický obor)	3 roky	9.	
Respondent C: Jana	VŠ (ekologie)	7 let	7.	Souběžně pracuje se 4 žáky se SVP
Respondent D: Lenka	VŠ (inženýrství)	14 let	6.	
Respondent E: Michaela	VŠ (teologie)	10 let	8.	
Respondent F: Nikola	SŠ	5 let	6.	Současně vychovatelka v družině
Respondent G: Sofie	VŠ (pedagogika)	3 roky	7.	
Respondent H: Tereza	VŠ (pedagogika)	6 let	5. a 8.	Souběžně působí ve dvou třídách

Tabulka 2: Přehledová tabulka respondentů výzkumu

3.2.1. Popis výzkumného prostředí

Celý výzkum se uskutečnil na jedné základní škole na okraji Prahy. Z důvodu zachování anonymity respondentů se neuvádí její název a adresa. Prostředí školy je popsáno jen do takové míry, aby informace doplňovaly celé výzkumné šetření.

Škola patří mezi jednu z největších v České republice a v současnosti se dále zvětšuje. Důvodem je stálý nástup většího množství žáků do prvních tříd, který je sice v posledních letech už konzistentní (škola tak pravidelně otvírá kolem pěti prvních tříd). Nově se však větší počet žáků přesouvá na II. stupeň. Průměrně škola poslední desetiletí měla dvě až tři třídy na II. stupni, nyní je však druhým rokem už šest šestých tříd. Z důvodu nedostatečné kapacity (která se sice řešila výstavbou třetí školní budovy, ale toto řešení se ukázalo jako nedostatečné) se nově dělají školní třídy z nevyužívaných prostor či z odpočinkových míst, které dříve sloužily jako klubovna, volnočasová místnost, prostor pro pohybové hry v průběhu přestávek apod. Škola do budoucna plánuje rozšíření o jedno celé patro.

S větším množstvím žáků souvisí i potřeby s navýšením pedagogického personálu. Na I. stupni je dostatek učitelů i asistentů pedagoga (dokonce dochází k situacím, kdy si asistent pedagoga doplní či rozšíří vzdělání a dále pracuje na pozici učitele), na II. stupni se v letošním školním roce podařilo škole získat dostatek kvalifikovaných učitelů. Jelikož asistentů pedagoga byl nedostatek, situace se vyřešila takovým způsobem, že někteří učitelé jsou zaměstnání na pozici asistenta (jak je tomu i v případě respondentky Sofie, která je původně učitelkou matematiky), škola také zaměstnance pro tuto profesi dál hledá. Pro příští léta bude třeba získat nové pedagogické pracovníky, neboť na nich a na jejich schopnostech stojí i úroveň vzdělávání, a škola pak nemusí přijímat pracovníky bez dostatečné kvalifikace. Se zvyšujícím se počtem zaměstnanců rostou nároky i na jejich kanceláře a kabinety. Učitelé zpravidla mají kabinet pro dva až pět zaměstnanců, nově u nich v kabinetu sedí i asistenti. Snahou je, aby byl v jedné místnosti usazen třídní učitel spolu s asistentem pedagoga z jeho třídy. Ukázalo se, že je to mnohem efektivnější způsob, než tvořit kabinety vysloveně pro asistenty. Důvodem je, že si pedagog a asistent snadněji sdělují všechny potřebné informace, předávají materiály a na průběhu hodin a dalších potřebných věcech se mohou domlouvat během přestávek, před či po vyučování. Ušetří se čas na vzájemné scházení ve zvlášť vymezenou dobu.

Škola se v posledních letech také snaží obnovovat a měnit vybavení, maluje třídy, kupuje nové (i interaktivní) tabule, lavice, vybavuje kabinety apod. Ve finanční složce jsou zvlášť zahrnuty i požadavky asistentů, kteří potřebují například speciální židli s kolečky (aby se například asistentka Jana mohla rychleji a snáze pohybovat po třídě, "jezdit" tak od jednoho žáka ke druhému). Asistentky také mají možnost významně ovlivňovat nákup nových školních pomůcek, vycházejí z potřeb žáků se SVP, které obvykle znají nejdéle a nejlépe.

3.3. Vlastní výzkum

Vlastní výzkum se snaží zodpovědět pět výzkumných otázek, které se soustředí na pět oblastí inkluzivního vzdělávání. Tou první je úspěšnost inkluzivního vzdělávání na ZŠ pohledem asistentů pedagoga, druhou spolupráce asistenta pedagoga se žákem/žáky a případně i s jejich rodiči. Třetí oblast analyzuje spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem (se snahou reflektovat rozdíl na I. a na II. stupni), čtvrtá hledá nedostatečnou podporu či jiný nedostatek v inkluzivním vzdělávání vnímaný asistentem pedagoga a pátá, poslední oblast, reflektuje pohled na inkluzi v současnosti i s výhledem do budoucnosti. Výpovědi jednotlivých respondentů jsou uváděny pod jejich kódem (respondent A, B atd.).

1. Jak asistenti pedagoga vnímají úspěšnost inkluzivního vzdělávání na základní škole?

Zodpovězení otázky, jak asistenti pedagoga vnímají úspěšnost inkluzivního vzdělání, lze rozdělit na dvě oblasti. První se týká obecně úspěchu, co je za úspěch považováno, jak ho lze definovat. Druhá oblast pak předestírá jednotlivé faktory, které k úspěšnosti žáka vedou a které celý proces začleňování žáka se SVP do běžné základní školy doprovází.

Úspěch je nutné vnímat velmi individuálně. Také se v rámci inkluzivního vzdělávání nehovoří pouze o úspěchu na poli školních výsledků, které jsou ve výzkumném prostředí reflektovány formou známek (a tedy méně často dochází k formativnímu hodnocení, které je využíváno jen jako doplněk), ale i v sociální sféře, komunikační aj.

Respondent H: *“Úspěch se definuje hrozně těžko. Vždycky je to individuální a záleží na tom konkrétním jedinci. Pro někoho je úspěch, když má samé jedničky, někdo se cítí úspěšný, když si třeba opraví čtyřku na trojku, nebo dokonce když nemá pětku - to už je přeci taky úspěch. Nejde taky jenom o známky. Úspěch je najít si kamarády. Třeba tyhle začleněný děti, myslím si, že u nich je úspěch, když to tak nějak zvládají v té třídě.”*

Z výpovědí respondentů lze shrnout, že za úspěch jsou dle asistentů pedagoga považovány následující kritéria:

1. Žák je schopen absolvovat ročníky dle doporučených výstupů individuálního vzdělávacího plánu.

Respondent A: *“Za úspěch lze označit, pokud dítě absolvuje jednotlivé ročníky bez větších problémů a zvládá výstupy stanovené v IVP. To se v některých případech nemusí dařit. Děti s vážnějšími typy poruch mívají v průběhu školní docházky výkyvy jak v chování, tak ve svém přístupu k výuce.”*

2. Žák sám se cítí ve škole šťastný a spokojený, těší se do školy (i třeba na své spolužáky).

Respondent B: *“Cílem inkluze je, aby se dítě začlenilo do normálního života. Takže úspěch je, když je dítě spokojený a šťastný a chodí do třídy, kde je v pohodě. A zvládá v rámci svých možností to, co má. To je úspěch.”*

Respondent D: *“Úspěch je třeba už i to, když nám dítě po 3 až 4 letech chození do školy řekne, že se do školy těší, neváli se po lavici a opravdu chce pracovat.”*

3. Žák zvládá požadavky učitelů a celkově školního prostředí (které se značně liší například od domova či mateřské školy), má tak možnost hledat smysl svého života, jeho náplň. Úspěchem se stává, když žák může jít za svým cílem, což je například studium konkrétní střední školy.

Respondent D: *“Chceme, aby ty děti měly dokončenou povinnou školní docházku, pomáháme jim, aby si mohly jít za tím, co mají rády.”*

4. Žák pochopí, že spolupráce se školou je pro něj přínosná.

Respondent H: *“Slušně procházejí se známkami, cítí se v té třídě fajn, mají nějakého kamaráda. A pochopí, že se něco dělat prostě musí, že jim nechceme ublížit, ale chceme pro ně to nejlepší. My jako učitelé a asistenti, celá škola.”*

5. Za úspěch se považuje, když žák zvládá zůstat ve třídě, adaptuje se na nové prostředí a zvykne si na kolektiv, zapadne tedy sociálně, překoná vlastní pocity strachu a úzkosti, stabilizuje svoji psychiku. V ideálním případě ve škole pociťuje jistotu a bezpečí.

Respondent E: *“Já mám zkušenost s dítětem, když budu mluvit z praxe, který odcházelo z hodin, protože mělo deprese, mělo stavy úzkosti. Nevydrželo v hodině. A když se s ním několik let pracovalo, tak přestup na druhý stupeň proběhl úplně v pořádku a dneska už je bez asistenta a nemá žádný sociální problém v kolektivu, vychází s dětmi dobře a myslím si, že i vývojové vady se stabilizovaly. Je schopný procházet s relativně dobrými známkami.”*

6. Úspěchem je zažít vlastní úspěch, mít dobré známky, najít si přátele, naučit se vzájemnému respektu a toleranci, přijmout odlišnosti lidí v okolí.

Respondent H: *“Ještě tak ty kamarádi mají nějakou hodnotu. Ty začleněný děti si toho obvykle pak fakt váží, když mají kamarády. A jako podle mě je opravdu úspěch, když spolu všichni vychází a vzájemně se nějak tolerují a respektují.”*

7. V některých případech lze za úspěch považovat možnost na běžné základní škole studovat, která před několika lety nebyla tak samozřejmá a dostupná jako je nyní.

Respondent C: *“Já osobně ho” (úspěch, pozn. autorky) “vidím, teď mám kluka, který by dřív nebyl v základní škole, skončil by někde jinde, přitom je skoro premiantem třídy, nemá žádný výukový problémy, je Asperger, ale bez asistenta to nedá, nemohl by sám studovat, ztratí se. Intelekt tam je, myslím si, že vládne i vejšku, ve svém oboru. Dřív by možná šel do zvláštní školy, ale s podporou teď bude v pohodě. Je to super, ty děti dostanou šanci dostudovat základku. Stejně tak například žáci s pohybovým postižením, smyslovým, ale je to o intelektu, aby na to měli. Je skvělé, že mají tu možnost, ale pro děti, co sem patří. Úspěch je to, že se běžně zapojí do třídy, integrují.”*

S tím ovšem souvisejí i jisté obavy. V případě inkluzivního vzdělávání je třeba zvažovat, zda je běžná základní škola pro žáka skutečně přínosná a zda by mu například nebylo lépe ve specializované třídě či ve speciální škole. Podle výpovědi je úspěchem inkluze i umět odhadnout, kdy je opravdu v zájmu dítěte zařadit ho do běžného kolektivu intaktní společnosti, zda mu tato forma vzdělávání přináší skutečně nejvíce.

Respondent C: *“Podle mě by to ale mělo být podrobně nastavený, který žáky je ještě běžná základní škola schopná pojmut. Je-li tam mentální retardace, hodně snížený IQ, pak si myslím, že to nejsou děti, který by měly být začleňovaný do základní školy. A přitom tu už děti s lehkým mentálním postižením jsou. Máme speciální školy, který jsou na vysoký úrovni a z mého pohledu těm dětem je tam daleko líp. Tady se leckdy trápí. Takže úspěch je i víc to zvážit, posoudit vhodnost zařazení konkrétního dítěte na běžnou základní školu.”*

V jednom případě respondentka vyjádřila názor, že dříve bylo za úspěch považováno získávání vědomostí, což ovšem v současnosti do velké míry už tolik neplatí. Pro děti je podstatnější mít dobré známky, ale tyto výsledky si tolik nespojují se získáváním vědomostí a osvojováním schopností.

Respondent H: *“Ale mrzí mě, že poslední dobou úspěch není se něco naučit. Já si pamatuju, jak jsme se radovali, že jsme se naučili číst, nebo jsme hledali na mapě, kam jako pojedeme cestovat, až budeme dospělí. Ale tyhle děti dneska, jako úplně všechny, nic vědět a znát nechtějí. Úspěch je mít tak jako tu dobrou známku a mít klid.”*

Na úspěšném procesu začleňování žáka se SVP, které pak vede ke konečnému úspěchu ve vzdělání, se podle respondentů podílí velké množství proměnných. Formuje se tak nejen

vztah ke škole a ke vzdělávání, ale budují se sociální kontakty, žák získává nový pohled sám na sebe.

Respondent A: *“Úspěšnost inkluze vychází z různých faktorů.”*

Nejvíce se výpovědi shodovaly v důležitosti **rodiny a zázemí**. To ovlivňuje každého jednotlivce od útlého dětství, žák přejímá vzorce chování podle svých rodičů, jejich schopnosti řešit konflikty, rodina ovlivňuje i vztah k okolí.

Respondent E: *“Myslím, že důležitá je spolupráce s rodiči, ať už to ovlivňuje úspěch nebo neúspěch inkluze, faktor rodičů je důležitý. Především záleží na tom, co má dítě za problémy, na naší škole máme různorodé problémy, je tam třeba vývojová dysfázie, kdy má problémy spíše s obsahem učiva, a jiný problém jsou třeba cizinci, kdy jsou děti dost často velmi chytré, ale prostě nerozumí tomu, co se ve vyučování děje. A tam je právě někdy složité se dorozumět s rodiči. Také ale někdy o pomoc dítě vlastně nestojí a vůbec mu nevadí horší známky.”*

Respondent G: *“Taky to ovlivňuje očekávání rodiny. Například já jsem učila i na střední škole. Měli jsme tam holčinu a ta byla výborná, vyhrávala soutěže. Ale rodina, všichni sotva, vyučený. Když měla jít na vysokou, tak rodiče, to nepotřebuješ, poříd' si dítě, dál nešla.”*

Pokud tedy rodina má zájem o vzdělávání svého dítěte, podporuje ho a záleží jí na jeho školních úspěších, dá se podle asistentů ve většině případů předpokládat, že žákovi na jeho výsledcích také záležet bude. S tím souvisí i schopnost rodičů přijmout své vlastní dítě takové, jaké je, se všemi specifiky a potřebami. Žák, který se cítí přijatý i přes svá možná omezení, se lépe dokáže vyrovnat sám se sebou a hledá možnosti, jak být úspěšný například na poli školních výsledků.

Respondent A: *“Důležitá je podpora ze strany rodiny. Pokud rodiče přijmou fakt (a to je někdy velmi obtížné), že je jejich dítě postižené, a pochopí, že škola jim chce pomoci, je to poloviční úspěch.”*

Dalším nezpochybnitelným faktorem jsou **spolužáci**, u nichž je potřeba, aby žáka se SVP přijali do svého kolektivu.

Respondent F: *“Záleží na spolupráci spolužáků, jak si sednou ve třídě. Hned na začátku je potřeba nastavit pravidla, jak se děti k sobě budou chovat, aby to inkudovaný dítě bylo přijímaný třídou, protože jinak se tam necítí dobře. Myslím si, že je-li tam pak nějaký pokrok, vidíme, že se to dítě začne zlepšovat, nestagnuje, vyvíjí se, jsou tam nějaké výsledky. Když je to dobře nastavený, dítě jde kupředu.”*

Přítomnost **asistenta pedagoga** je pro mnohé klíčová. Samozřejmě je potřeba, aby si žák i jeho asistent nastavili funkční spolupráci, leckdy se do vztahu promítají jejich vlastnosti a celkově osobnost. S pozicí asistenta pedagoga se pojí také určité vzdělání a v neposlední řadě osobní zkušenost, která celý proces inkluze může významně ovlivnit, často usnadnit.

Respondent E: *“Myslím si, že je dobrý mít ve třídě dvě dospělé osoby, s tím, že jedna vyučuje a druhá zajišťuje, když je někde nějaký problém, tak to řeší. A to dítě má možná takový pocit, že když bude nějaký problém, tak že má na koho se obrátit.”*

Dalším faktorem jsou **osobnostní charakteristiky** žáka, nejen jeho temperament a vlastnosti, ale i například ochota učit se.

Respondent F: *“Záleží na vlastnostech toho dítěte, jak moc chce.”*

Souvisí s tím však také druh a míra postižení, která utváří žákův pohled sám na sebe, ale i pohled vrstevníků.

Respondent A: *“Hodně záleží na typu postižení dítěte a pak na jeho zařazení do konkrétního kolektivu, který se s tím nějak srovnává.”*

Nezpochybnitelná je také potřeba žáka **zažít úspěch**, který může velkou měrou motivovat a vést k dalším pokrokům.

Respondent D: *“Já mám teď takové dva chlapce, jeden řekl rovnou, že nic dělat nebude a že nejlepší bude, když škola vyletí do vzduchu. Tak jsem vůbec nevěděla, co s ním dělat. Pak ho zaujaly zvýrazňovače, chytil se fixů a začal si čmárat do sešitu a postupně začal i něco si psát. Tak i kreslíme pastelem. Zlom nastal, když jsem já malovala Mikuláše a on maloval podle mě. Já jsem obrázek poslala do Zpravodaje” (místní noviny, pozn. autorky), “a byl to úspěch, je to motivace a on takhle naskočil. Prostě je třeba najít něco, v čem ty děti vynikají, tím je vyzvednout ve třídě. Musíme jim říkat, že tam jsou potřeba. A najít, co na každé dítě platí. Potřebují zažít úspěch, pokud funguje spolupráce s rodičem a děti nejsou poničený z domova.”*

Další faktory, které však už byly zmíněny spíše okrajově, jsou **učitel** a jeho dovednost přistupovat k žákům individuálně.

Respondent B: *“Je problém kapacitně, když je ve třídě 26 až 28 dětí, je to problém, navíc s několika dětmi se SVP v jedné třídě. Taky je problém časový, pro učitele je problém věnovat se všem individuálně, pár IVP, těžko zvladatelný dát to dohromady, aby se děti a všichni cítili dobře a úspěšní.”*

V neposlední řadě úspěch inkluze ovlivňují i **poradny** (SPC a PPP) a tamější odborníci.

Respondent D: *“Ale ten úspěch vychází i z poradny. Z poradny SPC se třeba každý rok přijde podívat odborník, který mu píše ty papíry na asistentku.”*

2. Jak se asistentům pedagoga daří spolupráce se žákem/žáky se SVP (a s jejich rodiči)?

Spolupráce asistenta pedagoga a začleněného žáka se vyvíjí v průběhu společně stráveného času, také je však významně ovlivněna nároky na asistentovu pozornost. Pokud je ve třídě začleněných více žáků, asistent se snaží věnovat každému z nich. Obvykle však má každý jedinec jiné potřeby, takže spolupráce bývá náročná. Asistent někdy pocítuje únavu, nemá pocit dostatečně kvalitně odvedené práce, když ví, že by se každému žákovi měl věnovat ve větší míře. Žákům také někdy chybí výraznější podpora či konkrétní pomoc.

Respondent C: *“Mám ve třídě tři děti, dva kluky, kteří potřebují pomoc s učením. Mám dysfatiu, takže tomu se musí vysvětlit, zjednodušit, on to jinak nepochopí. Všechno heslovitě. Dělam mu přípravy na test, přepisuju to důležitý. Má velký problém v jazycích, angličtinu neslyší, neví, co to znamená, tam je potřeba velká pomoc. Ty další dva učení většinou zvládají, ale mají problémy sociální. Ten s Aspergerem, u něj je problém, když se něco změní. Ne všechny učitele přijme, s některými vůbec nekomunikuje a já dělám prostředníka. Práce je tak stejná, ale přitom každý den jiná. Je to hodně náročné, navíc dva kluci se vzájemně nesnesou (autista není schopný tolerovat toho dysfatiu). Každý sedí sám, vzadu mezi čtyřmi stoly a přebíhám od jednoho ke druhému, snažím se. Aspergerovi musím vysvětlit hlavně zadání, jestli chápe, co má dělat a potom pracuje. Ten druhý taky. Učili jsme se za pochodu vyzorovat, zajistit to, aby to fungovalo. Byly i hrozný stavy, kdy byl pod stolem, nevěděli jsme, co ho rozčílilo, proč dělá věci, který dělá. Já pokousaná, on pokousaný. Ted' už je to dobrý, ale občas je to problém stále. Naštěstí ty děti nezlobí, potřebují podporu, ale naštěstí neruší.”*

Přecházení mezi jednotlivými žáky je někdy komplikováno ještě jazykovými bariérami, kdy asistentka pracuje se žáky zdravotně znevýhodněnými, ale navíc i s cizinci. Škola přitom ne vždy nabízí dostatečnou materiální podporu, jako je například on-line slovník, překladač apod.

Respondent G: *“Hodně pendluju, jsou tam čtyři” (žáci se SVP, pozn. autorky). “Cizince se snažím něco malinko přeložit, je škoda, že nemá žádný překladač ani data v mobilu. Zápis z hodiny jim všem nakopíruju, takže to je jedna práce pro všechny. Pak jim však ještě znova*

dovysvětluju, co mají udělat, i doma. Mají sdělničky, co je to podstatný, já jim to tam napíšu. Někdy, když nejsem na tý hodině, tak si to třeba napíšou sami, to je pro ně i rodiče. Cizince to třeba ještě přeloží dvojjazyčná asistentka.”

Spolupráci asistentky s více žáky považují v některých případech za problém i sami žáci. Dá se to však částečně považovat i za výhodu, když se žáci sami učí trpělivosti a snaží se překonávat překážky, stát se samostatnějšími a umět si poradit.

Respondent C: *“Je potřeba, aby jsme byli ve třídě a všichni slyšeli výklad učitele, i já ho potřebuji slyšet, abych věděla, jak ho zjednodušit. Někdy dítěti nejdu hned pomoci, mám další dvě děti, a ten jeden to bere jako problém. Ale musí si navyknout, že počká, nebo zatím to může zkoušet a já přijdu. On se třeba zasekne, nebo se urazí i vůči učiteli – třeba teď jak jsou ty roušky a on tolik nerozumí... Je vztahovačný a to jsou drobnosti, které dělají problémy. Takže ne materiálně, ale to že mám čtyři diagnózy, který se potkávají.”*

Celkově lze průběh spolupráce mezi asistenty a žáky považovat za náročný a problematický především v případě, kdy se má asistent pedagoga věnovat více žákům se SVP (a každý žák má rozdílnou diagnózu a z toho plynoucí jiné potřeby).

Z pohledu dlouhodobé spolupráce je zřejmé, že **společně strávený čas** ovlivňuje nejen sociální vztah, ale i výsledky práce. V některých případech se daří dosáhnout takového pokroku, že žák se SVP už asistenta ve vyšších ročnících nepotřebuje. Na tomto výsledku se však obvykle podílí i další faktory, jako domácí zázemí.

Respondent B: *“Tak samozřejmě se vyvíjí. Já jsem byla s autistou v sedmý třídě, pak už nepotřeboval. Tam byla velká podpora rodiny a jeho snaha, že chtěl. Tak teď už bojuje sám a zvládá to. Je to hodně i o tom dítěti, že chce, a zázemí rodiny, že je pro ně to vzdělání důležitý a že zažije ten úspěch.”*

V jednom případě výpověď tyto zkušenosti popírala, neboť ani delší spolupráce nepřinesla v práci se žákem se SVP znatelný pokrok.

Respondent G: *“Já jsem s nima přes rok, jsou v 7. třídě, je těch žáků s SVP tam teď víc, ale celkově to nemá vliv, je to stále stejné. Oni vědí, že na ně dohlížím, takže i ty úkoly udělají, vědí, že se budu ptát, tak se trošku snaží. Stále ale hledáme ten systém, aby to fungovalo.”*

Dá se však usuzovat, že roční spolupráci nelze považovat za dlouhodobou, do budoucna se dá očekávat, že by se vztah žáků k asistentce i ke škole mohl měnit a vyvíjet. V současnosti je spolupráce narušená i distanční výukou.

Každodenní spolupráce je **ovlivněna žákem**, jeho náladou, chutí pracovat. Žák se může za asistenta stydět, nechce například přijmout jeho pomoc, protože má pocit, že si dokáže poradit sám. Spolupráce pak i závisí na společné domluvě.

Respondent B: *“Někdy dítě nechce spolupracovat, jsou autisti, kteří chtějí sami zvládat, chybují a odmítají pomoc. Na druhém stupni se už třeba stydí za asistenta, puberta, a aby zapadl do kolektivu, tak nechce pomoc. Já mu musím dát najevo, že jsem tam pro něj, ale tak, abych ho neodradila. Přizpůsobím se výuce.”*

Také záleží na **obsahu hodin a tempu vyučování**, kdy se může stát, že žák nestíhá. Někdy lze zvolnit, pro žáka je lepší soustředit se jen na část látky, může se například cítit i jen unavený.

Respondent G: *“Někdy se to při hodině nedá stihnout, přetáhneme do přestávky, ale oni si potřebují oddychnout před další hodinou. Ten čas je nejnáročnější.”*

V jiných případech je však žák nedostatečně motivovaný a pracovat se mu nechce. Důležité je najít způsob, jak ho k činnostem přivést zpět.

Respondent D: *“Když nestíhá, tak mu začnu pomáhat psát, předčítám mu ty úkoly, opakovaně. Má zkrácené diktáty a víc doplňovačky, já mu napovím a on spolupracuje. Hodně se to zlepšilo, nerad dělá úkoly doma, takže se třeba snažíme je i udělat spolu. Když to zvládne, má volno. Potřebuje být venku, takže má odpoledne i jiný zájmy, karate, skauta. Takhle na to má čas.”*

Motivace žáka k práci je v některých případech dána i diagnózou. Asistent se snaží žáka zaujmout, učení a celkově školu mu zpřístupnit a zpříjemnit.

Respondent E: *“Například u té dívky byl postupem času objeven Aspergerův syndrom a s tím souvisí určitá nechuť k určitým věcem a je těžké ji motivovat. Pořád se tak snažíme nacházet nějaký způsob, jak se posunout dopředu, aby v tom třeba našla i nějakou zábavu, smysl.”*

Pro asistenta je nutné naučit se pracovat se **specifickými projevy žáků a s jejich potřebami**.

Respondent A: *“Měla jsem chlapce s poruchami autistického spektra a trvalo poměrně delší dobu, než jsme si zvykli a naučili se pracovat s jeho neobvyklými projevy, které tato diagnóza přináší. Absolvovala jsem i speciální seminář na toto téma. S paní učitelkou jsme vždy vedly dlouhé diskuze, jak se ve které situaci zachovat. Vzhledem ke vstřícnému přístupu ze strany rodiny si myslím, že se nám to dařilo.”*

Asistent by měl také potlačit své ambice, měl by se maximálně soustředit na **možnosti začleněného žáka**. Spolupráce si klade za cíl žáka rozvíjet a posouvat vpřed, ale vždy v závislosti na schopnostech jedince.

Respondent F: *“Ta moje žačka je sice milá, ale je to náročný. Je to i pro nás hodně nový, má lehkou mentální retardaci a takový dítě tu ještě nebylo. Její vědomosti jsou tak dva roky zpátky, maximálně, informace z prvního stupně máme, chceme ale dosáhnout nějakýho dalšího pokroku. Posun je však hodně malý, budeme se učit pořád tak dva roky zpátky.”*

Spolupráce se také daří v závislosti na **cíli společně stráveného času**, nejen vyučovací hodiny.

Respondent H: *“Já bych řekla, že se spolupráce daří dobře. Ale vždycky záleží, co tou spoluprací zrovna sledujeme. Někdy je důležité, aby se ten můj žák uměl začlenit do kolektivu, kde bude ale zároveň schopný se prosadit. Jindy, když víme, že je to třeba důležitá látka, je cílem, aby si nějakou znalost perfektně osvojil. Musím mu to teda i já vhodně vysvětlit, že tohle bude potřebovat. Ale tak nějak to celé jde. S tím dítětem já si vždycky poradím, ale horší je, když nám to kazí ty rodiče...”*

Práce asistenta také sestává ze **spolupráce s celou třídou**, kdy je však třeba dbát i pokynů vyučujícího. Začleněný žák by s tím měl být seznámen, měl by se cítit komfortně. Všichni žáci mohou “jeho” asistenta někdy chtít požádat o pomoc či radu.

Respondent A: *“Pozice asistenta neznamena jen přímou práci s dítětem s postižením. Záleží vždy na vzájemné dohodě asistenta a pedagoga. Většinou společně připravují podklady pro konkrétní hodinu či den, eventuálně celý týden. V hlavních předmětech zpravidla pracují trvale s dítětem, výchovy bývají volnější, a pokud není nutné individuálně se mu věnovat, tak pracují s celým kolektivem podle pokynů pedagoga.”*

Výpovědi všech respondentů se shodovaly v **důležitosti spolupráce rodiny**. Ideální stav je, když rodiče, učitelé i asistent postupují jednotně v zájmu žáka, doplňují se. Ve všech případech se to však nemusí zdařit, neboť v některých specifických případech *“je úskalím celé spolupráce domluva s rodiči”* (respondent B).

Zodpovězení dílčí otázky spolupráce s rodiči úzce souvisí s první výzkumnou otázkou, která se snažila definovat úspěch v inkluzivním vzdělávání.

Respondent B: *“Podle toho, jaká je spolupráce, tak je úspěšný průběh inkluze, to je základ. Rodiče asistenta vítají, berou to jako pomoc. Chtějí ale, aby se snažil i žák sám, pomáhá i spolupráce s poradnou.”*

Rodiče by si měli uvědomovat limity svých dětí, zároveň je však chtít rozvíjet a nabízet jim ty nejlepší možnosti ve vzdělávání. S tím souvisí dostatek informací, které se předávají všemi směry, ale i otevřenost a ochota řešit problematické situace.

Respondent C: *“U nás je naštěstí spolupráce výborná, rodiče si uvědomují limity dětí. Problém je spíš, když kluk nedonese domů dostatečný informace, ale dá se to vyřešit. Spolupracují s námi, komunikují. Máme pravidelný schůzky, můžeme si kdykoliv zavolat a řešit, i přes WhatsApp, to funguje dobře, což je základ.”*

Spolupráce nejen s asistentem, ale i se školou, je významně založená **na komunikaci** a ochotě rodiny věnovat se školním záležitostem.

Respondent F: *“Spolupráce s rodiči je důležitá, já jsem měla veliký štěstí na děti i jejich rodiče, spolupracovali, dalo se bavit o všem, problémy jsme řešili a vyřešili. Komunikovali jsme, na začátku roku se sejdeme s rodiči osobně, i v pololetí, a jinak přes e-mail. Já jim píšu veškeré informace, z čeho jsou písemky, úkoly, ale i třeba výlet, a to každý den.”*

Někdy se **ke společné spolupráci lze dopracovat** časem, rodina se například smíří se specifickou potřebou svého potomka či s dalšími proměnnými, například hraje roli prodloužení pobytu v ČR.

Respondent E: *“Je tam i změna nastavení rodiny, která prostě musela přijmout fakt, že jsou v Čechách (chtěli by se vrátit do ciziny). Že je potřeba se naučit česky, že tu češtinu bude potřebovat, že bude chtít někde studovat, takové to psychické nastavení do té budoucnosti tady. Mění se tak pomalu i její přístup k češtině. Doufám! Maminka neměla důvěru ke škole a bylo velmi složité s ní komunikovat, ale postupem času se to zlepšuje a myslím si, že teď už máme poměrně dobré vztahy, a když je něco, tak to řešíme a má to nějaký výsledek.”*

Celkově lze spolupráci s rodiči shrnout jako bezproblémovou, asistenti se cítí být rodinou plně podporováni. Výjimku tvoří dvě výpovědi, kde **spolupráce s rodiči nefunguje**.

V jednom případě jde o žáka-cizince, kde rodiče sami česky neumí.

Respondent G: *“Jedni rodiče jsou nároční, mají třeba pocit, že když se nebudou vůbec zajímat, že to nějak projde, půjde to nějak dál. No a pak i ty děti, nebude se muset skoro nic, všechno škola, rodiče taky nemusí nic. Rodiče z ciziny vlastně pořádně neznáme, když jim něco pošlu e-mailem, tak nezájem. A pak ty děti musím i trochu nutit, aby pracovaly. Mají svůj svět.”*

Ve druhém případě jsou rodiče žáka obvykle k nezastižení, spojit se s nimi se sice občas podaří, všechno odsouhlasí, ale nedostavuje se požadovaný výsledek.

Respondent H: *“Jak máme něco udělat ve škole, kde jako fyzicky jsme, tak to jde. Já ho k tomu prostě donutím. Sice vidím, že se mu třeba moc nechce, ale nějak to uděláme a je to. Jakmile ale mají úkol domů, nějaký projekt, třeba i jenom si něco připravit a přinést, to už je opravdu problém. Píšu pak mamince nebo tatínkovi,”* (rodiče jsou rozvedeni a asistentka uvedla, že mezi nimi komunikace také příliš nefunguje, pozn. autorky) *“ale je to k ničemu. Občas mi odepišou, že mu to připomenou, ale on stejně pak nic nemá. A mrzí mě to, kdyby nebyl takový lenoch a nekašlal na to, mohl by mít ty výsledky mnohem lepší. Ale tak to vidíte, to je prostě z té rodiny. Jaká rodina, takový je to dítě.”*

V obou případech se asistentky shodují, že žáci mají značné vzdělávací obtíže, které jsou však způsobeny především jejich přístupem ke vzdělávání. Oba žáci jsou inteligentní, v chování bezproblémoví, přesto dosahují podprůměrných školních výsledků.

3. Jak funguje spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem (na I. i na II. stupni)?

Všichni respondenti se shodují, že v současnosti a ani během minulých let nenarazili na významnější problém ve spolupráci s pedagogy, naopak mluví převážně o dobrých zkušenostech.

Respondent C: *“Já mám dobrou zkušenost, učitelé vycházejí vstříc, někdy jsou až moc hodný, nechají nás, abychom si dělali sami, moc do toho nezasahují, jsou i třeba rádi, že pracujeme. Někteří se víc zapojují.”*

Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry **učitel přenáší zodpovědnost** za vzdělávání na asistenta pedagoga, poněvadž v některých případech asistenti pracují podle libosti, nedochází však ke zpětné vazbě mezi pedagogem a asistentem, ověřují se až později znalosti žáka formou testů a zkoušení. Učitel má tedy podrobnější informace o výsledku, vidí, do jaké míry žák novou látku ovládl, ale už nesleduje proces osvojování vykládaného učiva.

Respondent H: *“Já nemůžu říct, že bych s někým měla problém já. Vždycky se jako asistentka a učitel nějak domluvíme, ale jde spíš o ty žáky. Někteří učitelé to hodně nechávají na mě, dokud není nějaký problém, tak je nezajímá, jak nám to vůbec jde s tím žákem, jaké děláme pokroky. Někdy mě to i mrzí. Ale zase vidím, že ten učitel toho má fakt hodně, a já když se někdy maximálně soustředím na to jedno dítě, on si musí poradit se všemi ostatními a ještě do toho učit a odvést tu svojí práci kvalitně. Je asi těžký najít takovou tu míru správné*

spolupráce, aby z toho těžili úplně všichni. Ale za sebe dobrý, bez problému.” Někteří asistenti mají zcela jasno, jakým způsobem je potřeba si **nastavit funkční spolupráci** s kolegou učitelem. Jde především o vymezení kompetencí, jasnou hierarchii ve třídě a nastavení funkční spolupráce. Také je spatřován pokrok v přístupu pedagogů, kteří dnes často asistenta ve třídě vítají a vnímají jako rovnocenného partnera, se kterým sledují stejný cíl.

Respondent D: *“Hned na začátku si musíme nastavit, kde jsou čí hranice. Učitel je ta jednička, asistent je ta dvojka a musí se spolu domluvit. Spolupráce s učitelem funguje, učitelé se už nebojí mít asistenta ve třídě, je jich hodně, už to berou, že jim taky pomůže.”*

Ve vztahu k pedagogovi je také asistent schopen vnímat svoji specifickou roli ve třídě. Pokud je spolupráce pedagogických pracovníků dobře nastavená, asistent není pouze pomoc či podpora ve vyučování. Jeho postavení je naprosto svébytné a specifické, stává se nedílnou součástí kolektivu žáků, může mladé lidi významně ovlivňovat a stát se pro ně další jistotou. Učitel však tuto asistentovu pozici musí přijímat a respektovat.

Respondent D: *“Nějaké potíže musí řešit s učitelem rodiče, ale je pravda, že jak jsem s nima skoro pořád, tak můžu něco odchytnout dřív, než to bude problém. Já jsem tam tak trochu jako jejich spolužák, vím o nich hodně, víc, než jejich třídní učitel. Poznám, když se třeba něco děje, mají třeba i problém doma a pak to můžeme řešit, třídní s rodiči. Jsem s nima ve skupině”* (virtuální skupina založená na Facebooku a přes WhatsApp, pozn. autorky), *“můžou mi zavolat, i ostatní děti. Asistent by neměl dětem dávat poznámky, protože to by narušilo tu důvěru, kterou má.”*

Asistenti polemizují nad rozdílnou ochotou učitelů stále ještě přijmout inkluzi jako takovou. Nejeví se tedy problematická spolupráce ve vztahu asistenta pedagoga a učitele, ale spíše pohled pedagoga na žáka se SVP, na jeho specifické potřeby, které se učitelé stále ještě učí přijímat a zacházet s nimi.

Respondent F: *“Je to asi zase pedagog od pedagoga, ale můžu říct, že se spolupracuje dobře. Jen možná někteří pedagogové nejsou přístupní tolik k inkluzi, i když už tu je nějakou dobu, tak třeba úplně nerespektují ten postup, jak s dětmi pracovat. Ale od toho jsme tam my, asistentky, aby jsme jim to řekli. Nakonec se domluvíme, komunikace funguje.”*

V některých případech mají tedy asistenti pocit, že se musí projevit důrazněji, brání začleněného žáka a obhajují jeho potřeby. Jindy však bezvýhradně důvěřují pedagogovi a řídí se jeho pokyny. Ve všech případech však potvrzují, že se na základě společné komunikace nakonec daří vyřešit všechny podstatnější problémy a potíže.

Respondent G: *“S každým je to jiný, já se vždycky zeptám, co po mně chtějí a podle toho v hodině funguju, jen občas kontroluju i ostatní. Někdy je problém rýsování... nějak se s učiteli potřebuju domluvit. Třeba testy potřebují mít předtištěný, úprava je hrozná, třeba jeden není schopný napsat sám větu.”*

Za jeden z nejvýznamnějších mezníků v práci asistentů pedagoga byl označován **rozdíl mezi I. a II. stupněm**, který však mohly blíže posoudit jen ty asistentky, které s tím měly či mají osobní zkušenost. Svůj názor ovšem vyjádřily všechny. Nejvíce se hovořilo o **blízkém vztahu** učitele a žáka v průběhu docházky od prvního až do pátého ročníku, s čímž souvisí i bližší vztah učitele a asistenta, který je mnohdy založen především na přátelství.

Respondent A: *“Myslím si, že na prvním stupni je spolupráce asistenta a pedagoga založena více na kamarádské bázi, protože většinu pracovní doby stráví společně. Na druhém stupni se střídají učitelé, ale asistent zůstává po celou dobu se třídou.”*

Také učitelé na I. stupni mívají **odlišné požadavky na práci** asistenta se žákem, sami však také mají větší prostor se žákům věnovat.

Respondent E: *“Ve čtvrté a páté třídě děti měly jednu učitelku a tam byla trošku jiná práce, tam více pracoval ten učitel, třeba doučoval ty žáky, které jsem měla na starosti. Učitel měl třeba také nějaké požadavky, které já jsem dělala s tím dítětem.”*

Jeden učitel, který se se svými žáky vídá téměř denně, své svěřence nejen lépe zná a může tak sledovat jejich individuální pokroky, ale také lépe rozumí jejich potřebám.

Respondent F: *“Je to jiné, na prvním stupni je jenom jeden učitel, všechno se domluví hned, paní učitelka o nich ví všechno. Ale já jsem teď na druhém stupni, sice se na IVP může podívat každý učitel, ale je to jiné.”*

Oproti tomu na II. stupni se učitelé často střídají, třídní učitel se svojí třídou tráví přibližně 4 hodiny vyučování týdně. V tuto chvíli také přichází dospívání žáků a fyziologické změny. Mění se tak i postavení asistenta ve třídě.

Respondent D: *“Na druhém stupni se střídají, asistent je prostředníkem, třídní s nima tolik není. I ten přechod je náročný, mění se fyziologicky, emoce, nálady, je to pro ně složitější i normálně.”*

Jak se při přestupu mění požadavky na žáky, mění se požadavky i na práci učitelů.

Respondent B: *“Liší se v tom, že na druhém stupni je víc učiva, je potřeba upravit spolupráci, mění se jim učitelé, s každým vyučujícím řešíme daný předmět. Na prvním stupni se domlouváme jen s jedním učitelem.”*

Asistentky také zaznamenaly, že na II. stupni se častěji řídí pokyny vyučujících, jejich forma podpory se více soustřeďuje na zprostředkovávání vyučované látky, a to nejen začleněným žákům.

Respondent C: *“Pomáháme víc i podle učitele. Fungujeme jako druhý učitel ve třídě pro všechny, děti jsou samostatnější, ale stejně všichni počítají, že mě můžou oslovit.”*

V závěru této výzkumné otázky se respondenti zamýšleli, zda by potřebovali v nastavené spolupráci s pedagogy něco **měnit**. Opět se asistentky shodly, že do tohoto okamžiku měly na vyučující štěstí, funkční spolupráci se jim nastavit podařilo. Individuálně by pak chtělo posuzovat, zda je prostor pro zlepšení. Někteří učitelé o to ovšem nestojí.

Respondent G: *“Je to individuální, i co se týká učitelů. Někdy to učitelé mají zajeté léta a nemají zájem to změnit, ten svůj styl, a nechci říkat, že je to věkem. Někdy se teď válčí s on-line výukou.”*

V jednom případě se asistentka už sama přesvědčila, jakým způsobem s žákem pracovat, aby hodina probíhala klidně a bez potíží. S učitelem si jasně musí nastavit spolupráci už na začátku, v tomto případě tedy potřebuje, aby pedagog skutečně vnímal žáka a respektoval jeho potřeby, ale i ji jako odborníka na svém místě. Do budoucna je nutné, aby jí další učitelé naslouchali a brali v potaz její zkušenosti.

Respondent C: *“Když přijde nový učitel, tak já mu rovnou řeknu, a musíme se domluvit, hned na začátku. Sedli jsme si a já řekla, co máme, a tak oni vědí, že když řeknu, že přes to vlak nejede, tak si nás přestávají všimát, aby právě ten autista nešel do nějaký tenze, aby jsme mu třeba něco nevytýkali oba souběžně, to už by nedával.”*

Ve dvou případech respondenti navrhli konkrétní změnu, která by jim v jejich práci významně pomohla. Jde zejména o čas, kterého je nedostatek (obzvlášť na II. stupni). Učitelé stále dostávají novou práci ve formě vyplňování dokumentů a tabulek, a pak je někdy problematické se s nimi sejit a řešit podstatné věci týkající se průběhu vyučování. Pomohlo by méně administrativní práce.

Respondent H: *“Musím furt za téma učitelama běhat. Pořád mají nějaký dozory nebo něco řeší, když je zastihnu v kabinetu, tak zase vyplňují nějaký papíry a tabulky. A je to čím dál horší. Když už si spolu sedneme, musíme nejprve kontrolovat, že jsou v pořádku papíry. Pak po hodinách práce teprve přijde chvíle na to řešit nějak konkrétně tu výuku, jak to probíhá. A to už kolikrát ani není síla a chuť.”*

Ve druhém případě asistentka navrhla, aby se pravidelně scházeli všichni, kdo spolupracují s konkrétním začleněným žákem. Komunikace by tam byla efektivnější, všichni by měli

konkrétní informace. Tento návrh se pak později probíral i na školní poradě, ale dosud, vzhledem k přetrvávající distanční výuce, zůstal bez reakce.

Respondent F: *“Bylo by nejlepší, kdyby jsme si všichni sedli, třídní učitel, asistent, výchovný poradce, všichni, kdo to dítě učí, a pověděli bychom si všechny informace, které o něm máme, probrali i věci z poraden. Všichni by tak měli stejné informace a byla by šance na lepší výsledky toho dítěte. Probírali jsme to i s vedoucí ŠPP, ale nevím, jak to půjde, teď navíc zase začala ta on-line výuka.”*

I na základě pozorování lze shrnout, že se v posledních měsících škola snaží maximálně podpořit spolupráci asistenta pedagoga, učitele a žáka se SVP, neboť i vedení školy se obává propadu školních výsledků v současném měnícím se režimu prezenční a dálkové výuky. Asistenti se snaží být v kontaktu s učiteli denně, pozorně se sleduje, kde je třeba poskytnout cílenější podporu.

4. Co asistentům pedagoga v inkluzivním vzdělávání případně chybí?

Výpovědi respondentů se v tomto bodě poměrně rozcházejí. Při rozhovorech bylo patrné, že se nad otázkami, týkajícími se této oblasti, dlouze přemýšlí, některé asistentky se k otázce samy později vrátily. Několikrát se opakovala výpověď, podle níž v inkluzivním vzdělávání nic nechybí.

Respondent B: *“Nic mě nenapadá, funguje to.”*

Pouze respondent A tuto výpověď potvrdil opakovaně, neboť nemá pocit, že by byla potřeba nějaká specifická pomoc (například ze strany zaměstnavatele), cítí uje také dostatečnou podporu od vedení školy, zázemí má pevné a neměnné. Je ovšem třeba zmínit, že asistentka roky opakovaně pracuje se stejným třídním učitelem, vždy společně opakují čtvrté a páté ročníky. Obě ženy tak využívají dost pomůcek, které si samy v průběhu let vyrobily, mají stejnou, dobře vybavenou třídu a blízké zázemí kabinetu. Společně, jak potvrdila výpověď asistentky, vychází velmi dobře, považují se nejen za rovnocenné partnery, ale i za kamarádky.

Respondent A: *“Podpora je v naší škole dobrá, dostatečná.”*

V oblasti specifické podpory se asistentky shodly, že by ocenily **více pomůcek**, zejména na I. stupni, a možnost nakoupit si je podle potřeby a vlastního uvážení.

Respondent C: *“Víc pomůcek na prvním stupni, když se to rozjíždí. Na druhém stupni si víc poradím, vzorečky, tabulky, výpisky, čím jsou děti starší, tím méně potřebujeme pomůcek.”*

Jiná výpověď potvrdila, že na II. stupni není s pomůckami takový problém, i když je třeba toto tvrzení vždy posuzovat individuálně.

Respondent F: *“Všechny pomůcky, co nám napíše SPC, škola nakoupí. Po materiální stránce nic nechybí.”*

Ve dvou případech by asistentky ocenily **technologické pomůcky** jako tablet nebo mobilní telefon, kde by bylo možné používat datové připojení, případně by škola mohla platit wi-fi. (Wi-fi připojení škola nyní nově nabízí, v současnosti se řeší stabilita signálu v různých učebnách a kabinetech. Stejně tak škola nyní zapůjčuje tablety pro on-line výuku žáků, do budoucna je v plánu, že by si žáci tablet mohli zapůjčit i do vyučování ve škole, pozn. autorky). Obě asistentky spolupracují s cizinci, využily by tak zejména on-line překladač a slovník, jejich svěřenci by si mohli mnohé překládat sami v hodinách.

Respondent E: *“Jako prakticky jsem si říkala, že by bylo dobré mít k dispozici třeba tablet, to možná ještě zkusím navrhnout, a v tom mít třeba všechny slovníky pro děti, cizince, anebo internet, wi-fi, něco, co můžu aktuálně, okamžitě použít, v těch hodinách.”*

V případě **začlenění cizinců chybí** asistentům konkrétní **metodická podpora**. Mají pocit, že ani školní poradenské pracoviště neumí poskytnout dostatečnou pomoc, žákům-cizincům se tak daří procházet systémem bez znatelných pokroků v jazyce či školních výsledcích.

Respondent G: *“Třeba s tou cizineckou, nikdo vlastně nic neví, ani na vyšších místech, jak na to, nikdo nic neví, v podstatě je to nezařaditelný dítě. Chybí tu metodická podpora, manuál, přijde dítě, neumí česky, dělat to a to.”*

Respondenti se pozastavovali u možnosti různých školení. Škola nabízí kurzy, **další vzdělávání pedagogických pracovníků**. V některých případech jde o hromadně organizované akce, jindy škola nechává vybírat přímo asistenty a proplácí školení podle oblasti jejich zájmu.

Respondent B: *“Ze strany školy tady je podpora, jsou různé kurzy, školení, platí to školy.”*

Asistenti tedy nepocítují deficit v oblasti vzdělávání v oboru speciální pedagogiky. Mají však pocit, že školení určená primárně pro učitele se jich také týkají, měli by mít možnost zúčastnit se i jich. Toto opakované opomíjení jim ztěžuje práci především v tom smyslu, že se jim nedostává stejných informací jako pedagogům.

Respondent G: *“Třeba teď školení na on-line výuku bylo jen pro učitele, ale my asistenti jsme chtěli také, nikdo na ně nemyslel. Já těm dětem třeba potřebuju poradit. Musela jsem*

si o to školení říct, mělo by to být ale rovnou. Nějaký školení na poruchy jsou, to můžu absolvovat, co potřebuju.”

Celkově asistenti mívají pocit **nedostatečné komunikace** s vedením, mnohé informace se dozvídají až zprostředkovaně, například přes pedagogy.

Respondent D: *“Lidi ve vedení by si možná víc měli rozdělit kompetence a ty dodržovat. Někdy mi připadá, že jsme až na ocase, někdy se něco dozvíme až poslední, ale i my suplujeme, když nejsou učitelé, a potřebujeme informace. Třeba jsme byly”* (asistentky, pozn. autorky) *“ve třídách, když učitelé vysílali, a potřebujeme mít třeba i školení na Google Meet. Školení na děti s OMJ, například, tam byl jenom někdo, přitom by tam měli být všichni, kdo to můžou potřebovat. Občas vážně taková ta komunikace.”*

Když se k asistentům informace dostanou, bývají často velmi nepřehledné. Vedení školy by mělo zvlášť počítat se všemi zaměstnanci na pozici asistenta pedagoga.

Respondent H: *“Mně třeba pořád chodí nějaké maily. To jsou desítky denně, vedení pořád něco posílá. Já to čtu, samozřejmě, ale většinou nechápu, co z toho se týká přímo mě. Bývá to pro učitele, někdy třeba odliší, jestli pro třídní nebo všechny. Ale pak mě napomínají z vedení, že jsem zase něco neodevzdala, nějakou tabulku třeba, ale jak mám vědět, že tohle bylo zrovna na mě a na asistenty? Takže pořád abych s někým konzultovala, jaké další povinnosti se mě týkají.”*

Asistentky si opakovaně stěžovaly na skladbu tříd, někdy je v nich příliš mnoho žáků, postupně navíc přibývá **čím dál více žáků se SVP**.

Respondent D: *“To vedení to vidí, kde je problém, oni to ale moc neovlivní, jak se ta třída naskládá, že by k náročným dětem měl být jeden asistent. Ale stát to nezaplátí.”*

Se vzrůstajícími počty žáků chybí také prostory.

Respondent B: *“Problém je v jedné třídě těch dětí třeba pět, taky prostory škol, je hodně dětí a chybí už teď ty třídy. Jak to finančně i logisticky zvládnout.”*

Často chybí asistentům specifická **podpora ze školských poradenských zařízení**.

Respondent D: *“Problém jsou děti s problémy chování, nefungovala třeba spolupráce s PPP, nikdo nám vlastně nepomohl, nikdo tam prostě nebyl. Teď snad bude-li problém individuální výuka, hned jednání s rodičem, třeba kdo má volat policajty. Máme třeba dítě, co nám uteče ze školy.”*

Potíže s pedagogicko-psychologickým pracovištěm velkou měrou pocházejí z přetížení zaměstnanců a z nedostatku financí. Tuto problematiku si asistenti také dobře uvědomují, hrozí však nefunkčnost celého systému inkluzivního vzdělávání.

Respondent H: *“Je trochu problém v PPP, kam spádově patříme, oni na základě jednoho sezení napíší zprávu a mnohdy se to úplně nezakládá na pravdě, oni to dítě neznají. Zprávy chodí dlouho, třeba teď na podzim ještě nemáme papíry na dítě doporučené do poradny v červnu. Navíc jsou tlačeny, aby tolik nepsali asistentky na druhý stupeň. Ve škole se snad nějak domluvíme, ale ten systém je přetížený. Na jedné straně chtějí děti do škol, aby rodiče nevozili přes celou Prahu, ale nechtějí psát asistenty. Realita je taková, že já jdu do třídy s jedním dítětem, ale postupně dostanu na starost tři i více dětí, což není v moci asistenta se jim věnovat všem, nedá se to stihnout.”*

Zatímco spolupráci se speciálními pedagogy ve škole si asistenti poměrně chválili, je podle jejich slov **problematická komunikace se školními psychology.**

Respondent D: *“Psychologové tu jsou málo, často, když je potřebuju, tak tu nejsou.”*

Ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm stojí za zmínku **pořádání krátkých porad,** kde se předávají podstatné informace.

Respondent F: *“Vedoucí ŠPP nám hodně pomáhá, i naše kolečka, kdy se setkáme my asistenti a mluvíme o všech dětech a to se nám všem hodí. Při přechodu na druhý stupeň, pomůže nám to, jak s dítětem pracovat, jak vycházelo s kolektivem. Jsou to schůzky jednou měsíčně, i s psychologem, říkáme si, co se nám povedlo, nepovedlo, ti, co mají zkušenost, poradí, vyměňujeme si je.”*

Asistentky si také opakovaně chválí kolegy se **zkušenostmi v oboru,** naopak je mrzí, pokud mají spolupracovat s kolegy, kteří jsou ze zcela jiného odvětví. Často se zkušenosti (a jejich sdílení) stávají klíčovým bodem v práci s problematickými žáky.

Respondent D: *“Pomáhá mi naše nová speciální pedagožka, který dělala na psychiatrii, má zkušenosti, jde na něj tvrdě. Bud' budeš chodit normálně s dětmi, nebo voláme na Klíčov a můžeš chodit tam a budeš se tam učit, jak se máš chovat. Uklidiš si po sobě, jinak voláme mámě. Prostě najít to, co na každý dítě platí. Ale nic jim neodpouštět...”*

5. Jak asistenti pedagoga vnímají současné inkluzivní vzdělávání a jeho potenciál do budoucna?

Respondenti se zamýšleli nad stavem současného inkluzivního vzdělávání, se kterým se setkávají na svém pracovišti, také však byla snaha reflektovat inkluzi jako oblast společenského života napříč celou Českou republikou. Na základě vlastních postřehů

asistentky navrhovaly možná řešení, jak dosáhnout větší efektivity ve společném vzdělávání. Závěrem se také rozvíjel možný potenciál inkluze s výhledem do budoucnosti.

Ač podle zákona v posledních letech dochází k inkluzivnímu vzdělávání, některé asistentky inkluzi zatím stále vnímají jako **integraci**.

Respondent A: *“V naší škole neprobíhá plně inkluzivní vzdělávání, ale spíše integrace. Pod pojmem inkluze se rozumí zapojení všech dětí s nejrůznějšími druhy postižení do běžných škol. To se nyní na našich školách nepraktikuje. Integrace je na naší škole dle mého názoru na velmi vysoké úrovni. Máme asistenty, speciální pedagogy, psychology, podporu vedení i materiální zabezpečení.”*

V některých případech je na myšlenku integrace pohlíženo i jako na výhodu, která umožňuje žákům a jejich rodičům výběr, kam by se chtěli chodit vzdělávat a kde by dosahovali lepších školních výsledků a úspěchu. Z toho vyplývá, že současná myšlenka inkluze má ještě značný prostor pro zlepšení, například v nevyčleňování žáků z kolektivu (i jen na omezený počet vyučovacích hodin).

Respondent C: *“Myslím si, že to není typická inkluze, protože někdy se žáky odcházím z výuky, alespoň na některé hodiny. Což podle mě není úplně dobře. Pro mě je inkluze to, že zapadnou do kolektivu, že jsou součástí třídy. Myslím si, že u nějakých velkých postižení to, že se snažíme je začlenit na běžnou základní školu, to je špatně. Někdy s námi jako se třídou nemůžou trávit všechny čas, jsou třeba samostatně s asistentem, a kdyby byli na nějaký praktický škole, tak určitě zažijí daleko víc úspěchu a je jim tam líp, takže spíš by měla být ta integrace.”*

Asistenti také významně pociťují **rozdíl v inkluzivním vzdělávání žáků s postižením a žáků-cizinců**, kde jsou podle nich nedostatky značně větší.

Respondent B: *“To začleňování záleží ale individuálně, od druhu postižení, zvlášť je úplně kategorie cizinců, kde je problém s výukou češtiny, zvládat to samostatně. Často se berou z klasických hodin, tam si myslím, že jsou nedostatky, jak začlenit ty kurzy češtiny.”*

Jedna asistentka si současný stav inkluze vyložila na základě vlastních zkušeností se žáky s různými druhy hendikepu, výpovědi ostatních respondentů se s jejími názory shodovaly. Potvrdila, že práce s cizinci je v současnosti vnímána jako nejobtížnější, dosahuje se v ní nejhůře pokroku. Důvodem je neznalost českého jazyka.

Respondent G: *“Tak zrovna v naší třídě je to docela špatný, co se týká cizinky. Je to Čiňanka, absolutně neuměla česky a rovnou prostě musí povinně chodit se třídou, nemá*

šanci stíhat ani ostatní předměty. Myslím si, že měla nejdřív chodit jen na kurz češtiny, někde na půl roku, a pak teprve by se zařadila do základní školy.”

Samostatně podle ní stojí **vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**, kde je úspěch vzdělávání značně ovlivněn i dalšími faktory, jako je například kolektiv žáků.

Respondent G: *“Myslím si, že s mentální retardací je to problém, hrozí tam, že ostatní děti na ně budou oškliví.”*

Opakovaně výpovědi potvrdily, že žáci s lehkým mentálním postižením jsou pro asistenty velké téma. Částečně si asistenti úplně nevěří, že dokážou tyto žáky dostatečně rozvíjet, několikrát bylo zmíněno, že pro žáka s tímto hendikepem je náročné získat přátelství a uznání v kolektivu ostatních spolužáků. Samozřejmě je vždy nutné posuzovat individuálně, někteří žáci se začleněním mezi intaktní společnost nemají potíže. Podstatný je v tomto případě přístup i učitelů, kteří se podílí na vytvoření příjemného školního prostředí a také ovlivňují postoje všech žáků ve třídě.

Respondent F: *“Záleží žák od žáka. Možná by žák s LMR se jinde cítil líp, ale ta moje nová žačka se tady cítí dobře, žádný problém si nepřipouští, spolužáci ji zatím přijímají dobře. Muselo se to v minulosti nastavovat, oni jsou trošku mimo třídu a naším úkolem je do ní začlenit, aby to vše fungovalo.”*

V případě žáků s jiným druhem znevýhodnění inkluzivní vzdělávání dle asistentů dosahuje opakovaně dobrých výsledků. Nároky systému, tedy učitele a například školního vzdělávacího programu, se dají přizpůsobit, žák tak má šanci se poměrně plynule zařadit do společnosti s co nejvyšší mírou ohledu na jeho individuální potřeby.

Respondent G: *“Ve třídě jsou další dětičky se značnými problémy, ta inkluze ale není až takový problém. Oni jsou schopní nějak zvládat, částečným způsobem to, co ostatní. Mají rovnou menší nároky a tak to jde. Mají jen základy učiva, díky krátkodobé paměti, ale třeba jeden zvládne i víc, stíhá to, když mu doma pomůžou. Je to i dost daný tou rodinou.”*

Při snaze celkově shrnout inkluzi, tedy bez ohledu na případné výjimky, je inkluzivní vzdělávání považováno za úspěšné a společnosti přínosné. Těží z něj začlenění žáci, ale i jejich spolužáci. Inkluzi na I. stupni a její úspěšnost nezpochybňoval nikdo, na II. stupni se pak respondenti shodli, že je třeba posuzovat individuálněji. Nehovořilo se však o žádném případě, který by se dal označit za vysloveně “neúspěšný”.

Respondent F: *“Já si myslím, že je to relativně úspěšný, rozhodně ano na prvním stupni a na druhém stupni záleží spíš na konkrétním dítěti. Tam to nemůžu potvrdit všeobecně, není to na sto procent úspěšný pro všechny děti, pro někoho míň nebo víc.”*

Inkluze a její hladký průběh se také spojuje s existencí školního poradenského pracoviště. Současné nastavení spolupráce asistentů pedagoga, učitelů, speciálních pedagogů a psychologů je vnímáno velmi pozitivně, je nutné zajistit jen funkční komunikaci.

Respondent D: *“Jak to přibývalo, tak my”* (asistentky pedagoga, pozn. autorky) *“jsme podporu měly velkou, protože máme školní poradenské pracoviště, speciální pedagožku. Asistentky drží při sobě a vzájemně se podporují.”*

V rámci kritiky inkluzivního vzdělání se opakovaly především názory na vynikající speciální školství, které v České republice dříve fungovalo.

Respondent C: *“Myslím si, že stejné problémy jsou všude, po celé republice, je to pořád stejné. Mrzí mě, že jsme měli speciální školství na výborný úrovni a teď je snaha to skoro všechno předat sem.”*

Současné nastavení inkluze **nedostatečně ohodnocuje asistenty pedagoga** především z finančního hlediska. Dříve si asistenti mohli přivydělat například formou suplování, ale tato možnost byla v posledním roce zrušena.

Respondent D: *“Ale je velká chyba v ohodnocení těch asistentů, dřív šlo mít celý úvazek, teď nechtějí psát celé úvazky, takže kdo tu práci vlastně jde dělat. Ten kdo třeba chce přitom studovat pedagogickou školu, anebo někdo, kdo je zajištěný finančně od partnera. Protože jsme stejně celé odpoledne v práci, za malý plat.”*

Asistenti tedy značně vnímají větší nároky na odvedenou práci, současně nárůst povinností (například spolupráci s více žáky se SVP v jedné třídě), ale nemají pocit, že by byli adekvátně ohodnoceni. Jde především o obavu do budoucnosti. Nemají jisté pracovní místo do příštích let, zároveň však svoji pozici považují v inkluzivním vzdělávání za klíčovou.

Respondent H: *“Je to sílený, co se teď děje. Máš těch dětí víc, peníze nic moc, ale hlavně stejně jenom posloucháš, jak bude hůř. Poradny nechtějí ty asistenty psát, takže to musíme zvládat my, co tu už jsme. Ale přitom bez nás asistentů by to nešlo, to by se rovnou o nějaké vzdělávání učitelé v té třídě nemuseli ani pokoušet.”*

Větší participace odborníků ze školských poradenských zařízení by byla kladně přijata nejen ve směru rozvoje komunikace, ale i případného přehodnocování posudků, které jsou žákům vystavovány. Pracovníci z ŠPZ jsou vítáni na konzultacích i ve škole na náslechovéch hodinách.

Respondent B: *“Třeba IVP, když žák nestíhá, tak poradna by měla znovu přehodnotit a snížit, chce to častěji odborný posudek dítěte.”*

Zefektivnit současné inkluzivní vzdělávání by mohl **menší počet žáků** ve třídě.

Respondent A: *“Současná integrace probíhá při plné obsazenosti tříd. V některých třídách je na naší škole 29 žáků. Podle mého názoru by bylo ideální, aby třída, která má dítě s postižením, měla maximálně 15 dětí.”*

Související jsou i nedostatečné prostory, jako například velikost tříd. Na II. stupni se navíc žáci běžně stěhují na každou vyučovací hodinu jinam, na asistentech je pak přenášet pomůcky, přizpůsobovat místo k sezení apod.

Respondent G: *“Určitě miň dětí ve třídě i větší třída, abychom měli víc místa, na pomůcky, nemuseli jsme to všechno přenášet, aby zůstali ve své, ale větší třídě.”*

Do budoucna se asistenti domnívají, že by **nemělo dojít k tzv. “plné inkluzi”**, tedy začlenění úplně všech žáků do běžných škol. Důvodem je především nedostatečná vybavenost a připravenost běžných škol, žáci s vážnými druhy postižení mají lepší podmínky pro vzdělávání ve speciálních školách.

Respondent A: *“Plná inkluze na školách, tedy začlenění všech žáků do běžných škol, není reálná a pro děti s vážnými typy postižení ani vhodná. V naší republice existuje řada speciálních škol na velmi vysoké úrovni. Třeba Jedličkův ústav. Pokud jsem měla možnost podobné školy nebo podobné zařízení navštívit, musím říct, že v jejich vybavenosti a péči o děti s postižením nemůžou běžné školy ani zdaleka konkurovat.”*

Všichni respondenti se také shodli, že před začleněním žáka do běžné školy by mělo dojít k podrobné rozvaze, zda je běžná škola pro žáka tou nejlepší volbou. Nikdo z asistentů ovšem nezohlednil, že leckdy rodiče žáků na výběr ani nemají.

Respondent C: *“Už na začátku ten výběr, zda je pro tohle dítě skutečně inkluze přínosem, kdo sem patří a kdo už ne, ne zkoušet a trápit je, ale zvážit už na začátku ty možnosti dítěte, dřív, než do té třídy přijdou. My se trápíme, dítě se trápí, spolužáci se trápí, stejně to pak skončí odchodem na speciální školu. Už bylo víc takových případů a ty děti tam pak byly šťastný. A i u těžký poruchy chování je lepší, když je dítě tam, kde jsou na to specializovaný a je jich ve třídě málo. Není to nic proti inkluzi, má smysl, ale jen v některých případech, ne za každou cenu, vždy. Pak by to bylo i efektivnější, celá ta práce. Když se člověk nezabývá něčím, co nemůže změnit.”*

Také panuje **obava, aby vzdělávání žáků se SVP neohrozilo vzdělání běžných žáků** na základních školách. Úroveň vzdělání se celkově snižuje, obzvlášť pokud je ve třídě více začleněných žáků se znevýhodněním.

Respondent C: *“Je to strašně hezký, všichni se budeme vzdělávat v jedné škole, ale někdy pak hrozí, že z nás dělají speciální školu a je to na úkor těch ostatních, kteří to bez problémů zvládnou. Mělo by to jít už od první diagnostiky ze SPC, z poraden, že ne všechny děti jsou vzdělávatelné na základní škole.”*

Do budoucna by se asistenti pedagoga mohli zaměřovat i svým vzděláním na žáka s konkrétními obtížemi, lépe by pak byli připraveni poskytovat specifickou podporu.

Respondent B: *“Nejlepší, kdyby měl asistent zvlášť vzdělání třeba na autistu.”*

Zmiňována byla také **osvěta společnosti**, která by pomohla všem začleněným žákům.

Respondent B: *“Osvěta ostatních rodičů žáků, aby to brali, že to funguje. Ne všichni chtějí do kolektivu začlenit hendikepovaný dítě.”*

Také se opakoval apel na nastavení funkční komunikace a předávání informací.

Respondent F: *“Komunikace se všemi, probrat to v týmu.”*

Úplně všechny výpovědi se shodovaly v obavě o inkluzi do budoucna – pokud by ŠPZ začaly snižovat počty asistentů ve školách, asistenti se domnívají, že inkluze nemůže dlouhodobě fungovat.

Respondent D: *“Kdyby asistenty výrazně omezili, tak se zhroutí systém, učitelé by byli úplně vyčerpaní. Ti nemůžou dělat zvlášť všechny přípravy pro čtyři, pět dětí, pokud nebudou mít k ruce někoho, kdo jim může pomáhat, tak to nemůže fungovat. Bez asistentů podle mě inkluze nejde dělat.”*

Závěrem nutno připomenout, že **individuální přístup** se má týkat **všech žáků**, nikoli pouze žáků znevýhodněných. Je třeba rozvíjet všechny jedince, připravovat je na další vzdělání a vybranou profesní dráhu.

Respondent H: *“Chtěla bych, aby v se budoucnu přihlíželo i k tomu, co chtějí ty děti. Pořád je dost těch, co se chtějí učit, snaží se. Je úplně jedno, jestli je to dítě s postižením nebo ne, ale škola má primárně vzdělávat, ne vychovávat. Umožněme to těmhle dětem, aspoň těm, které o to opravdu stojí. Nikdo by neměl trpět tím, že se víc pozornosti věnuje těm problémovým, všichni jsme si rovni, ne?”*

3.4. Shrnutí hlavních zjištění

Na **školním úspěchu** se dle dotazovaných asistentů velmi často podílí kolektiv žáků v jedné třídě. Je potřeba, aby se žáci naučili spolu vycházet, respektovat se, aby se vzájemně přijali,

naučili se vnímat odlišnost ostatních, což někdy vyžaduje specifický přístup. Individualitu člověka je nutné brát jako hodnotu. Kolektiv se také může vyvíjet, obzvláště s ohledem na věk žáků. Proces adaptace je ovlivněn samotným výběrem kolektivu, kam žák bude zařazen. Svoji roli také hraje druh a stupeň postižení, kdy se asistenti shodli, že za nejnáročnější lze považovat začlenění žáka s nižším intelektem. Dokonce padl názor, že do běžných škol by měli být zařazováni jen takoví žáci, jejichž IQ odpovídá nárokům současného základního vzdělání. Důvodem jsou například sociální vztahy, kdy například žáci s lehkým mentálním postižením mohou být hůře přijati kolektivem, mají snížené možnosti hledat si přátele, i zažít mezi ostatními úspěch. Také je náročné individuálně se věnovat žákovi s LMP a současně zbytku třídy, obzvláště, je-li v kolektivu více žáků se SVP. Tento názor je ovšem nutné posuzovat individuálně, velkou měrou se může proměnit z dosavadní neznalosti.

Rodina a celkově zázemí žáků je dle dotazovaných asistentů dalším podstatným faktorem, který ovlivňuje úspěch ve školním prostředí jako takový, ale i proces vzdělávání, který k úspěchu může vést. Obvykle takový postoj, jaký zaujímá rodina žáka vůči škole, si žák přenáší dál. Pokud je na učení a školní výsledky kladen důraz z domova, často se snáze spolupracuje se žákem, je více možností jej k činnostem motivovat. Také se pak žák častěji věnuje domácí přípravě, když se s ním například učí jeden z rodičů nebo sourozenců. Rodina rovněž musí přijmout konkrétní hendikep svého potomka, a tím sobě i jemu usnadnit nejen vzdělávání. Pokud jsou specifické potřeby přijaty, asistent i škola jsou vnímáni jako partneři, kteří spolupracují na rozvoji dítěte, snáze se dostavují výsledky práce. Úspěch může být významně podpořen přítomností a pomocí druhé dospělé osoby ve třídě, asistenta pedagoga. Je však třeba, aby i sám žák vnímal tuto výhodu jako pozitivní faktor školní docházky. Důvěru mezi ním a asistentem je třeba postupně budovat.

Jak již bylo výše zmíněno, za úspěch nelze podle asistentů považovat jen dobré známky. Pro některé žáky známky nemají vypovídající hodnotu, nejsou pro ně důležité a nemají ani zájem na jejich zlepšení. Pokud žáci nejsou k učení motivováni a nechtějí se vzdělávat (například po skončení povinné školní docházky), za úspěch může být považována získaná dovednost pro život či opět pevná sociální vazba mezi vrstevníky.

Z výsledků šetření plyne, že úspěšnost ve vzdělávání dle názoru dotazovaných asistentů ovlivňuje nejen sám začleněný žák, ale také jeho spolužáci, učitelé, sami asistenti pedagoga (tedy pedagogičtí pracovníci), a současně i obecně legislativní podmínky. Samostatnou sférou je rodinné zázemí jedince.

Spolupráce žáka se SVP a asistenta pedagoga se podle asistentů ve všech případech ukázala do větší či menší míry zdařilá, v žádném případě se neprokázala jako nefunkční. Asistentky nejvíce hovořily o její náročnosti v případě, že spolupracují s více žáky se SVP. Samy pak mají pocit, že neposkytují dostatečnou podporu konkrétnímu žákovi, cítí se unavené a je pro ně náročné věnovat se žákům individuálně i s ohledem na specifika jejich diagnózy. Tento aspekt lze však vnímat i jako přínos, žáci se tak učí být samostatnější, nejsou odkázáni jen na podporu asistenta. V některých případech asistent spolupracuje také s celou třídou, kdy plní pokyny učitele.

Při užší spolupráci žáka a asistenta se jako neobtížnější jeví schopnost žáka motivovat a vést k požadovaným výkonům. Také se často bojuje s nedostatkem času, kdy jsou žáci unavení či jen nestíhají. V těchto případech je nutné individuálně vyhodnotit, zda je látka důležitá a žák si, například s pomocí rodiny, dodělá potřebné doma, či zda je pro něho lepší odpočinek a klidná příprava na další vyučovací hodinu. Asistent také stále musí brát ohledy na žáka, vycházet z jeho skutečných možností takovým způsobem, aby jej nepřepínal.

Spolupráci s rodinou vnímají asistenti pedagoga jako klíčovou. Rozhovory potvrdily, že čím výrazněji se rodina zajímá o vzdělávání svého potomka, tím úspěšnější je jedinec ve školním prostředí. Neprojevuje se to pouze formou získávání dobrých známek, ale i individuálními pokroky. Společná spolupráce je založená na funkční komunikaci, která sestává z osobních konzultací, ve větší míře pak v e-mailové korespondenci (za využití dalších aplikací jako WhatsApp, Messenger). Rodiče si však musí uvědomit, že škola se snaží jejich dětem pomoci, obohatit je. Souvisí s tím také přijetí jinakosti potomků (i faktu, že například specifickou podporu potřebují). Spolupráce s asistentem se průběžně vyvíjí, může se zlepšovat i v průběhu let.

V případě, že se rodina na začleňování svého potomka nepodílí a se školou odmítá komunikovat, žáci obvykle dosahují horších školních výsledků, jeví se líní a apatičtí, vzdělávání pro ně není důležité. Nemusí to však znamenat, že se jedná o problémové žáky. K inkluzivnímu vzdělávání a jeho naplnění dochází i tak, žáci spolupracují s asistentkou a začleňují se do kolektivu spolužáků, promýšlejí své možnosti po ukončení povinné školní docházky.

Spolupráce s pedagogem je dle dotazovaných asistentů celkově považována za dostačující, nikde se nevyskytují významnější potíže. Asistenti však hovoří o důležitosti nastavit funkční spolupráci už na začátku příchodu pedagoga do třídy. Klíčová je komunikace, kdy si oba,

asistent i učitel, přesně vymezí kompetence. Stále je třeba mít na paměti, že pedagog zodpovídá za vzdělávání všech žáků, asistent žáky při vzdělávání podporuje.

Někdy asistenti naráží na učitele, pro které jsou podstatné výsledky (tedy známky žáků z testů a zkoušek), neprojevují však dostatečný zájem o průběh vzdělávání žáka se SVP, nechávají vše v kompetenci asistenta a řeší až případné obtíže. Spolupráce by tedy mohla být bližší a cílenější.

Asistenti také v současnosti nemají problém, že by je učitel ve třídě nepřijímal, naopak na ně v mnohém spoléhá a mnohdy využívá jejich pomoc i v práci se třídou. Jsou však stále pedagogové, kteří nepřijímají inkluzi v plném rozsahu – neberou ohledy na specifické potřeby žáků se SVP, nesnaží se přizpůsobit podmínky vyučovacích hodin tak, aby byly snáze zvládnutelné i pro začleněné žáky.

Poměrně široce asistenti komentovali **spolupráci s učiteli na I. a na II. stupni** základní školy. Do popředí se dostaly názory, které reflektovaly blízký, mnohdy přátelský, vztah asistenta a pedagoga na I. stupni, kteří spolupracují často v plném rozsahu přímé pedagogické činnosti. Znalost žáků a jejich potřeb práci usnadňuje, asistent také ví, co se od něj běžně v hodinách očekává. Oproti tomu na II. stupni mívají učitelé odlišné požadavky, někdy je třeba řídit se primárně pokyny vyučujícího, jindy naopak asistenti bývají mnohem méně zapojováni do hodin a pracují se žáky se SVP podle svých možností, bez podrobnější konzultace s učitelem. Střídání učitelů asistenty sblížuje s třídním kolektivem, klade však nové nároky na schopnost adaptace i rozvoj komunikace. V těchto okamžicích asistenti vnímají, že se cení, když dobře znají své žáky (často lépe než třídní učitelé).

Do budoucna v oblasti spolupráce s učiteli padly dva konkrétní návrhy na zlepšení. Dotazovaní asistenti se sice shodli, že je potřeba každou spolupráci posuzovat individuálně, přičemž někdy se řešení pro větší efektivitu nalézt dá, jindy nikoli (například učitel nechce měnit svůj styl výuky). Faktor času přitom ovlivňuje všechny zúčastněné, neboť potřebným dokumentům se věnují všichni učitelé, často společně s asistenty. Méně administrativní práce by dovolilo více se věnovat konkrétním výukovým problémům a asistenti by zpětnou vazbu prováděnou společně s pedagogy ocenili. Druhý návrh se týkal pravidelného setkávání všech pracovníků, kteří mají co dočinění se začleněným žákem (tedy nejen učitel a asistent, ale i speciální pedagog, psycholog aj.). Lépe by se předávaly informace, všichni by byli dobře obeznámeni s případnými obtížemi ve vyučování či v chování a na řešení potíží by se dalo spolupracovat.

Ve čtvrté výzkumné otázce si práce kladla za cíl zjistit, **co asistentům pedagoga chybí v inkluzivním vzdělání**. Na počátku rozhovorů se zdálo, že respondenty nic nenapadá, později se však až na jednu výjimku vyjádřili. Pouze asistentka, která poslední roky opakovaně pracuje ve 4. a 5. ročníku, nic nepostrádá. Může to však souviset s jejím pevným, neměnným postavením ve škole. I když každé dva roky spolupracuje s jiným žákem se SVP, vždy je ve stejném prostředí a cítí také podporu třídní učitelky, s níž léta spolupracuje.

Ostatní asistentky pedagoga v průběhu své praxe mění nejen spolupráci se žáky s různou potřebou podpory, ale přechází i mezi I. a II. stupněm, učí se spolupracovat s různými vyučujícími, adaptují se na rozdílná prostředí. Jejich potřeby tak mohou být rozdílné.

Vybraní asistenti se shodli na **nedostatku specifických pomůcek**, a to zejména na I. stupni, kde je žáci využívají více. Na II. stupni, při práci se žáky-cizinci, by asistentky ocenily tablet nebo mobilní telefon, na němž by se dalo připojit k internetu. Tuto potřebu škola v současnosti řeší, do budoucna se tak dá předpokládat, že tato podpora bude žákům i asistentům dostupná.

Asistenti by podle svých slov potřebovali také **metodiku a vedení** v práci s problematickými žáky a se žáky-cizinci. V tomto směru je podle nich otázka, do jaké míry se daří tyto žáky začleňovat do prostředí české běžné základní školy.

Na základní škole je dostatek možností pro další vzdělání, asistenti mívají školení, která se orientují na žáky se SVP a jejich podporu. Chtěli by se však zúčastňovat i **školení** a kurzů určených primárně pro pedagogy. Nejsou-li přizváni, mají pocit, že jim chybí podstatné informace. To souvisí i s nedostatečnou komunikací s vedením, která má směřem k asistentům své limity, a přitom by mohla být efektivnější.

S vysokými počty žáků ve třídě dochází také ke zvyšování objemu práce a povinností týkajících se asistentů. Zatímco zpočátku spolupracují obvykle s jedním žákem se SVP, postupně žáků přibývá a asistent tak má pocit, že nestíhá, že nezvládá poskytovat dostatečnou podporu všem. Částečným řešením by mohla být bližší spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, která je také poměrně omezená. V rámci školy by asistenti ocenili i lepší spolupráci se školními psychology, zatímco spolupráce se školním poradenským pracovištěm funguje bez problémů. Sdílení zkušeností mezi pracovníky je hodnoceno velmi kladně.

Poslední výzkumná otázka si kladla za cíl shrnout pohled asistentů pedagoga na **současné inkluzivní vzdělávání**. Inkluze je podle asistentů zapojených do výzkumu stále v některých případech chápána a pojímána jako integrace, kdy se žáci se SVP přizpůsobují kolektivu

a snaží se zapadnout do fungujícího systému. S tím také souvisí opakovaný názor, podle něhož by do běžných škol neměli být přijímáni všichni žáci. Například při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se asistenti obávají, aby tito jedinci nebyli vyčleňováni z kolektivu, neboť je důležité, aby se v něm cítili dobře. Jiný názor připomínal, že individuální potřeby jedince nemohou být nadřazovány potřebám kolektivu. Existuje tedy obava, aby se podmínky vzdělávání natolik nepřizpůsobily žákům se SVP, že by už nedocházelo k naplnění vzdělávacích cílů u intaktní společnosti. Řešením je přijmout inkluzi jako celek, vnímat odlišnosti a potřeby všech žáků v jednom kolektivu.

Zatímco ve vzdělávání žáků se znevýhodněním asistenti vidí pokroky (zejména pokud je zachován co nejvyšší intelekt žáka), u začleňování žáků-cizinců, kteří mají odlišný mateřský jazyk, k významným posunům, k úspěchu ve vzdělávání téměř nedochází. Asistenti navrhuji zavádět intenzivní kurz českého jazyka, který by žáci absolvovali před nástupem do běžné základní školy. Postrádají také podrobnou metodiku, jak postupovat zejména v okamžicích, kdy s nimi nespolupracují ani zákonní zástupci těchto žáků.

Asistenti si v současně nastavených podmínkách inkluze chválili zejména spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Ocenili by však i větší participaci odborníků ze školských poradenských zařízení (SPC, PPP), kteří by žáky a jejich možnosti mohli lépe posuzovat na základě praxe (tedy nejen podle jednorázového vyšetření). Zpětnou vazbu by potřebovali jak tito odborníci (například formou častějších návštěv ve škole), tak asistenti, kteří by se dozvěděli, jak žáka lépe a cíleněji rozvíjet.

Asistenti svoji pozici v celém systému inkluze považují za stěžejní a klíčovou, domnívají se, že bez jejich podpory by učitelé nemohli kvalitně odvádět svoji práci. Cítí se však stále nedostatečně finančně ohodnoceni (i vzhledem k převažujícímu trendu nedostávat plné úvazky). Panuje také značná obava, aby počet žáků se SVP v rámci jedné třídy ještě nenarůstal (už v současnosti jeden asistent pracuje i se čtyřmi či pěti žáky, kteří ve vyučování potřebují podporu dalšího pedagogického pracovníka). Funkce sdíleného asistenta podle nich nemá budoucnost, neboť z této pozice není možné odvádět kvalitní práci. Navíc se přímá pedagogická činnost stává mnohem náročnější, aniž by přinášela požadované výsledky.

Do budoucna by v rámci inkluzivního vzdělávání vybraní asistenti pedagoga navrhovali větší osvětu společnosti, která by pak lépe přijímala žáky s odlišnostmi. Stále je možné setkávat se s předsudky některých rodičů. Také by výrazně pomohlo snížit počty žáků ve třídě, aby mohl být zajištěn individuální přístup všem jedincům.

3.5. Diskuze

Asistenti pedagoga v rámci výzkumu pro diplomovou práci měli jedinečnou možnost vyjádřit vlastní názor na inkluzivní vzdělávání. Z šetření vyplývají poznatky, které se významně shodují s tvrzením Mrázkové a Kucharské (2014), v některých případech je však možné požadavky asistentů lépe specifikovat. V oblasti pracovně-právních vztahů se prokázalo, že jsou asistenti na vybrané škole spokojeni, zejména si pochvalují spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Vedení základní školy se také snaží vyjít zaměstnancům vstříc, alespoň v oblasti zajištění specifických pomůcek a podpory. Jako nejproblematictější se jevila spolupráce se školními psychology, jejichž podíl na začleňování některých žáků se SVP je významný. Od průzkumu Mrázkové a Kucharské v roce 2014 se nezměnila snaha asistentů navázat větší spolupráci s rodiči tak, aby zákonní zástupci měli zájem o vzdělávání svých potomků. To souvisí i s osvětou, která v současnosti stále není považována za dostatečnou.

Asistenti pedagoga nyní pocítují dostatek příležitostí k vlastnímu dalšímu vzdělávání, i v této oblasti by však uvítali bližší spolupráci s pedagogy. Společná školení by mohla předejít informačnímu deficitu. V současnosti také funguje sdílení zkušeností s kolegy, ač zatím především v kruhu asistentů a speciálních pedagogů. V budoucnosti by se však mohli zapojit také učitelé a obohatit tak předávání důležitých poznatků z oblasti práce se žáky se SVP.

V žádném rozhovoru se neobjevila obava z napadení žákem (ač k němu v minulosti došlo, asistenti si však dokázali poradit) či strach z příliš osobního vztahu k začleněnému žákovi. Výpovědi potvrzovaly náročnost práce, především však v psychické, nikoli fyzické oblasti. Náročnost je také dána vzrůstajícím počtem žáků se SVP v jedné třídě.

Finanční nejistota a pocit nízkého finančního ohodnocení jsou dodnes vnímány velmi výrazně. Kendíková (2016) sice navrhuje například čerpání finančních prostředků z fondů EU či využití rozvojových programů MŠMT, v praxi však asistenti zaznamenali stálý odklon od nabídky práce na plný úvazek. Jejich finanční situace se tak příliš nemění.

Kendíková (2019) zdůrazňuje potřebu jasně stanovené pracovní náplně, důležitá je i možnost opřít se o metodické vedení (Uzlová, 2010). V tomto směru asistenti cítí bezradnost především při spolupráci se žáky-cizinci s odlišným mateřským jazykem, obzvlášť pokud konkrétní cizí jazyk sami dostatečně neovládají.

Poslední výzkumy Slezákové a Kissové (2020) ukázaly, že celkové zlepšení pozice asistenta pedagoga je dána také jeho oficiálním postavením ve škole, nastavením spolupráce s vedením a pojetím asistenta jako rovnocenného partnera, který aktivně spolupracuje s učitelem za účelem naplnění vzdělávacích cílů. Asistenti nepociťují, že by jejich pozice ve školním prostředí potřebovala zlepšit. Celkově jejich spolupráci s pedagogy nelze označit za problematickou, ve všech případech se daří navázat (alespoň do jisté míry) funkční komunikaci a případné potíže se dají operativně řešit. Profese asistentů by mohla být vyzdvížena v očích zákonných zástupců.

V současnosti panuje největší obava z pozice sdíleného asistenta pedagoga, se kterou se nyní i v průběhu příštích let bude možné stále častěji setkávat (Ďulíková, 2020). Asistenti dnes běžně spolupracují s více žáky se SVP v jednom kolektivu, případné navyšování je podle nich však nezvladatelné, či alespoň nedostatečně přínosné pro všechny začleněné žáky.

3.6. Doporučení pro praxi

Diplomová práce se zabývá názorem asistentů pedagoga na současný stav inkluzivního vzdělání, reflektuje probíhající praxi a soustředí se na budoucí změny, kde navrhuje různé možnosti řešení. Inkluze je uvedena do praxe od roku 2016, mnozí respondenti však jsou na současném pracovním místě mnohem delší dobu. Jejich úhel pohledu a konkrétní připomínky jsou tak obzvlášť cenné, neboť reflektují současnou praxi i ve vztahu s pokrokem posledních let. Výzkum navíc probíhal na jedné z největších českých škol, kde je možné setkat se s širokou škálou žáků s různým druhem znevýhodnění, z čehož plyne i specifická podpora, poskytovaná často právě asistenty pedagoga.

Legislativní oblast asistenti nejsou schopni výrazněji ovlivnit, jejich obavy z nových nařízení (jako je pozice sdíleného asistenta) bude nutné prověřit až časem, pomocí dalších výzkumů v tomto širokém spektru úspěšnosti ve vzdělávání.

Průběh inkluze v konkrétní škole je však tvořen lidmi utvářejícími své profese i dialogem. Asistenti pojmenovali mnohá opatření, která vedou k zlepšení jejich podmínek práce, ale i k vyšší úspěšnosti v inkluzi. Příkladem je pravidelné setkávání všech asistentů a speciálních pedagogů, kdy je možné sdílet zkušenosti a dávat podněty ke zlepšení. V tomto bodě se odhalila důležitost zapojení školních psychologů.

Některé podněty asistentů byly v průběhu výzkumu převedeny do praxe. Příkladem je možnost wi-fi připojení a zapůjčení tabletu žákům, pro které jde o užitečnou školní pomůcku. V případě žáků-cizinců dochází díky těmto technologickým vymoženostem k rozvoji komunikace nejen s asistenty, takže jejich participace ve vyučování je výraznější. Popsaná zjištění práce je nutné brát s ohledem na limity dané malým výzkumným vzorkem. Osm respondentů tak položilo základ pro další možný výzkum, který by ovšem mohl zahrnout i další základní školy.

Závěr

Diplomová práce *Inkluzivní vzdělávání pohledem asistentů pedagoga z vybrané základní školy* se v teoretické rovině soustředí na vzdělávání žáků s ohledem na specifika, která přinesla vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 27/2016 Sb.). Společné vzdělávání je částečně představeno z historického hlediska, především je však kladen důraz na současnost s možnou vyhlídkou do budoucích let. Teorie tedy záměrně reaguje i na praktické zkušenosti respondentů výzkumu, kteří mají v oboru praxi až 15 let. Na vlastní kůži prošli mnohými změnami, také se přizpůsobili požadavkům společnosti. Práce dále charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétní možnosti podpory ve vzdělávání, kterých se jim dostává. Druh specifických potřeb a charakter znevýhodnění je podstatné neopomíjet především i z důvodu přípravy asistenta pedagoga na práci s konkrétním žákem. Jiná je příprava na vyučování pro žáka-cizince, jiná pro žáka se smyslovým postižením. Náplň práce asistenta se také liší podle konkrétních podmínek, v nichž je zaměstnanec zařazen.

Profese asistenta pedagoga je představena velmi podrobně, neboť právě těmito pedagogickým pracovníkům se věnuje výzkum. Nejprve se uvádí nutná kvalifikace a možnosti dalšího profesního rozvoje. Zahrnuty jsou také osobnostní předpoklady a náplň práce. Sami asistenti potvrdili, že je vhodné, když je na tuto pracovní pozici dosazen člověk z oboru, který má minimálně praktické znalosti. V rámci DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) je podle dotazovaných asistentů dostatek možností získat školení či absolvovat kurzy v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků, ale naopak je málo interních školení všech pedagogických pracovníků škol určených souběžně učitelům i asistentům pedagoga. Náprava by zamezila informačnímu deficitu a nastolila větší rovnost mezi kolegy. Náplň práce a konkrétní kroky, jak postupovat v případě potíží, například ve spolupráci se žáky-cizinci, se asistentům jeví jako nedostatečné. Při podpoře vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením asistenti pociťují nejistotu, obávají se, jak tito žáci zapadnou do kolektivu i po sociální stránce.

Hlavním cílem diplomové práce je postihnout pohled asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání na konkrétní základní škole a jejich názor na podporu úspěšného společného vzdělávání. Reflektují se tak postoje (a zkušenosti) asistentů pedagoga k hodnocení inkluzivního vzdělávání. Asistenti jako neopomíjení členové týmu odborníků

shrnují vlastní poznatky k inkluzi, založené na praxi. Je hledán prostor pro zlepšení, který asistenti vnímají, také sami respondenti navrhuji možnosti řešení případných problémů.

Lze tak shrnout, že dotazovaní asistenti vnímají současnou inkluzi jako úspěšnou, ačkoliv v některých případech mají pocit, že jde spíše o integraci, kdy se žáci se SVP přizpůsobují vzdělávacímu systému a jeho nárokům. Opačný názor některých asistentů však varuje před vzrůstajícím zájmem o potřebu začleněného žáka, kdy hrozí, že je upozaděno vzdělávání ostatních spolužáků. Prokázala se tak nutnost individuálního přístupu ke každému jedinci, který bere ohled na všechny odlišné potřeby žáků. Celkově tak vyplývá, že současně nastavený systém vzdělávání je dle asistentů převážně úspěšný, prostor pro zlepšení je především ve vzdělávání žáků-cizinců, u nichž je významná jazyková bariéra, která brání hlubšímu rozvoji žáka. Také se asistenti domnívají, že by se mělo individuálně rozmyslet, zda je pro konkrétního jedince docházka do běžné školy dostatečně přínosná. V minulosti se objevily případy, kdy žáci z běžné ZŠ přecházeli do školy speciální, v současnosti to však už není v mnohých případech možné. Zkušenosti asistentek však potvrdily, že při dlouhodobé spolupráci se žákem se SVP a jeho rodiči se daří překonávat i krizové situace, které jsou mnohdy psychicky náročné pro všechny jedince podílející se na inkluzivním vzdělávání. Často tak je pro dosažení úspěchu potřebný i faktor času, nejen komplexní spolupráce odborníků.

Při práci se žáky se SVP je pro asistenty důležitá spolupráce rodiny, která ovlivňuje postoj žáka i jeho přístup ke škole. Asistenti s ní mají převážně dobré zkušenosti, opět se však jeví jako problematická domluva se zákonnými zástupci žáků-cizinců. Potíže při spolupráci mohou pramenit i z nedůvěry ke škole a pedagogickým pracovníkům, což se však daří postupně překonávat. Jako ideální strategie funguje nastavení funkčních pravidel zpočátku spolupráce a dostatečná komunikace.

Spolupráce s učiteli se podle výpovědí asistentů odvíjí především od konkrétního ročníku, ve kterém je žák se SVP zařazen. Obecně lze říci, že na I. stupni, kde se učitelé ve třídě téměř nestřídají, je komunikace i nastavení pravidel jednodušší, asistenta a učitele často pojí přátelský vztah založený na důvěře, vybudovaný v průběhu let společné práce se žáky. Na II. stupni asistent aktivně komunikuje s více učiteli, kteří zajišťují výuku v "jeho" třídě. V tomto směru je někdy právě na asistentovi, aby například před započatím vyučování informoval učitele i o mnohých specifických potřebách žáka, při společné domluvě je pak možné doladit detaily a zahájit uspokojivou spolupráci. Stává se, že asistent zná žáka se SVP

lépe než třídní učitel, neměl by tedy v žádném případě být opomíjeným členem týmu, což podle výpovědí asistentů stále hrozí.

Asistenti se shodují, že podpora ze strany vedení školy je dostatečná. Je však potřeba získat více financí na pomůcky, a to zejména na I. stupni. Asistenti také pocítují, že jim významně chybí metodika, která by poskytovala informace, jak pracovat se žáky ohroženými školním neúspěchem. Zde asistenti opakovaně uváděli žáky s odlišným mateřským jazykem, kterým se dosud daří procházet systémem, aniž by byli významněji konfrontováni s nutností češtinu se skutečně naučit. Je tak ohrožena jejich možnost dalšího studia, výběr profese, ale také se nedaří tyto žáky plně začlenit do intaktní společnosti.

Pohled asistentů na současně probíhající inkluzivní vzdělávání odhalil především obavy z budoucnosti, kdy se předpokládá běžný jev jako “sdílený asistent”. Podle asistentů není v jejich možnostech zvládat více žáků se SVP v jedné třídě než dosud (a často dnes asistenti pracují i se čtyřmi žáky, přestože jsou přiděleni jen k jednomu z nich). Také ve své profesi pocítují nejistotu, neboť jim není často garantován plný úvazek (nevydělají si tak ani dostatek financí) a také leckdy smlouva na dobu neurčitou.

Seznam použitých časopiseckých zdrojů

HAVELKA, Petr. (1999) Asistentská praxe studentů učitelství. *Pedagogická orientace*, č. 1, s. 94-95. ISSN 1805-9511.

HÁJKOVÁ, Jana. (2000) Asistent ve výuce - pomoc malotřídním školám. *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 90-91. ISSN 1805-9511.

MITRYCHOVÁ, Lenka. (2010) Role asistenta pedagoga v kontaktu s rodiči integrovaného nevidomého studenta. *E-pedagogium*, ročník 10, č. 2, s. 553-558. ISSN 1213-7758.

NĚMEC, Zbyněk. (2018) Nová úprava nepřímé pedagogické činnosti v práci asistentů: popření zájmů dítěte, učitele i školy. *Speciální pedagogika*, ročník 28, č. 1, s. 67-71. ISSN 1211-2720.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. (2014b) Co změnit na práci asistentů pedagoga? *Pedagogika*, ročník 64, č. 2, s. 200-211. ISSN 2336-2189.

RÄMÄ, Irene, KONTU, Elina, PIRTTIMAA, Raija. (2020) Special Education without Teaching Assistants? The Development Process for Students with Autism. *Journal of Education and Learning*, 9(6), p. 163-172. ISSN 1927-5269.

ŠOTOLOVÁ, Eva. (2003) Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. *Pedagogika*, ročník 3, č. 1, s. 79-83. ISSN 2336-2189.

VIKTORIN, Jan. (2018) Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), p. 320-329. ISSN 2575-7946.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr a kol. (2016) *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-884-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. (2007) *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a kol. (2016) *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

BRÉDA, Jiří a kol. (2017) *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.

- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI, 1999). *Inclusive education at work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. OECD.
- ĎULÍKOVÁ, Lenka. (2020) Sdílení asistentů pedagoga jako důsledek legislativních změn. In: ČERVENKOVÁ, Iva (ed.) *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu*. Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 252-253. ISBN 978-80-7599-196-6.
- GAVORA, Peter. (2010) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁJKOVÁ, Vanda a kol. (2018) *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: UK Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. (2010) *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2019) *ADHD krok za krokem*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2017) *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2015) *Krok za krokem s ADHD*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-171-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2016) *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2016) *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KLENKOVÁ, Jiřina, VÍTKOVÁ, Marie. (2011) *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. (2013) *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kol. (2014) *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-032-9.
- NĚMEC, Zbyněk. (2014) *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

- NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. (2014a) *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-712-0.
- POTMĚŠIL, Miloň a kol. (2018) *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan a kol. (2001) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- SLEZÁKOVÁ, Katarína, KISSOVÁ, Lenka. (2020) Je to “jen” asistentka: Dobrá praxe a spolupráce s asistenty/asistentkami pedagoga v inkluzivním vzdělávání z pohledu praktiků v České republice. In: ČERVENKOVÁ, Iva (ed.) *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu*. Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 96-98. ISBN 978-80-7599-196-6.
- SLOWÍK, Josef. (2016) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ Eva, PETROVÁ Alena a kol. (2017) *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc: Palacký University Olomouc, Faculty of Educational. ISBN 978-80-244-5155-8.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- UZLOVÁ, Iva. (2010) *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- VOSMIK, Miroslav. (2018) *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-357-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Pražský hrad a skupina expertů navrhuje omezení práv dětí s postižením* [online, cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <http://asistentpedagoga.cz/prazsky-hrad-a-skupina-expertu-navrhujji-omezeni-prav-deti-s-postizenim>

Katalog podpůrných opatření [online, cit. 2020-09-29]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online, cit. 2020-10-10]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225526/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf/1e95a34b-cbdf-0829-3da2-148865b8a4a8

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Školský zákon* [online, cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>

Národní ústav pro vzdělávání. *Základní školy speciální* [online, cit. 2020-10-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zakladni-skoly-specialni>

Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. *Listina základních práv a svobod* [online, cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://psp.cz/docs/laws/listina.html>

Národní ústav pro vzdělávání. *RVP pro základní vzdělávání* [online, cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online, cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

Zákony pro lidi. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* [online, cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Faktory označující otevřenou inkluzivní školu

Tabulka 2: Přehledová tabulka respondentů výzkumu

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky pro rozhovor

Příloha 2: Rozhovor s asistentkou: Michaela

Příloha 1
Otázky pro rozhovor

1. Co si myslíte o průběhu inkluzivního vzdělávání na Vaší škole? (Rozved'te prosím podrobněji.)
2. Jaké faktory podle Vás ovlivňují úspěšný průběh inkluze? (Například přístup rodičů...)
3. Máte dostatečnou podporu od vedení ve škole pro podílení se na úspěšném začlenění se dítěte do kolektivu?
4. Jak definujete "úspěch" v inkluzi?
5. Můžete popsat průběh každodenní spolupráce se žákem/žáky se SVP?
6. V čem jsou úskalí společné spolupráce?
7. Jak se spolupráce se žákem vyvíjí v průběhu let?
8. Jaká je spolupráce s rodiči žáka se SVP a jak ovlivňuje samotný průběh inkluze?
9. Jak máte nastavenou spolupráci s pedagogem (pedagogy)?
10. Jak se tato spolupráce liší na I. a na II. stupni základní školy?
11. Jak tuto spolupráci s pedagogem vnímáte, je třeba z Vašeho pohledu něco změnit?
12. Ocenil/a byste nějakou specifickou podporu, například ze strany zaměstnavatele?
13. Jaký je Váš názor na současné všeobecné inkluzivní vzdělávání a jeho průběh na základních školách?
14. Co by mohlo podle Vašeho názoru zefektivnit inkluzivní vzdělávání?
15. Jak vnímáte možnost rozvoje inkluze do budoucna?

Příloha 2

Rozhovor s asistentkou: Michaela

1. Co si myslíte o průběhu inkluzivního vzdělávání na Vaší škole? (Rozvedte prosím podrobněji.)

Já myslím, že inkluze na naší škole se daří docela dobře, jsme velká škola, máme hodně asistentů a máme školní poradenské pracoviště, které se vždycky snaží vyjít vstříc žákům, kteří mají nějaké problémy.

2. Jaké faktory podle vás ovlivňují úspěšný průběh inkluze? (Například přístup rodičů...)

Myslím si, že důležitá je spolupráce s rodiči, ať už to ovlivňuje úspěch nebo neúspěch inkluze, faktor rodičů je důležitý. Myslím si, že je důležité, že asistent, který je přidělen k určitému dítěti, má možnost přejít třeba k jinému učiteli, v případě, že tam dochází k nějakým neshodám. Především záleží na tom, co má dítě za problémy, na naší škole máme různorodé problémy, je tam třeba vývojová dysfázie, kdy dítě má problémy spíše s obsahem učiva a jiný problém jsou třeba cizinci, kdy jsou děti dost často velmi chytré, ale prostě nerozumí tomu, co se ve vyučování děje. A tam je právě někdy složité se dorozumět s rodiči.

Také ale někdy o pomoc dítě vlastně nestojí a vůbec mu nevádí i horší známky.

3. Máte dostatečnou podporu od vedení ve škole pro podílení se na úspěšném začlenění dítěte do kolektivu?

Myslím si, že ano, že se vedení vždycky snaží vycházet nám vstříc, pokud je problém, řeší ho.

4. Jak definujete “úspěch” v inkluzi?

Já mám zkušenost s dítětem, když budu mluvit z praxe, který odcházelo z hodin, protože mělo deprese, mělo stavy úzkosti. Nevydrželo v hodině, odcházely jsme z hodin. A když se s ním několik let pracovalo, tak přestup na druhý stupeň proběhl úplně v pořádku a dneska už je bez asistenta a nemá žádný sociální problém v kolektivu, vychází s dětmi dobře a myslím si, že i vývojové vady se stabilizovaly. Je schopno procházet i s relativně dobrými známkami. Myslím si, že je dobrý mít ve třídě dvě dospělé osoby, s tím, že jedna vyučuje a druhá zajišťuje, když je někde nějaký problém, tak to řeší. A i to dítě má možná pocit takový jistoty, že když bude nějaký problém, tak že se má na koho obrátit.

5. Můžete popsat každodenní průběh spolupráce se žákem/žákou se SVP?

Já teď pracuji s dívkou, která je cizinka a nerozumí česky, má problémy i doma, matka je Češka. I s rodiči to bylo na začátku složitější, teď už pracují lépe. Mým cílem je, aby vůbec chodila do školy a ten čas strávený ve škole, aby pro ní nebyl úplně zbytečný, aby se dokázala sociálně zorientovat, socializovala se, zapojila se, navazovala nějaké kontakty. Společně jsme začaly třetí rok, ze začátku jsme zjišťovaly kde je problém, zjistily jsme, že neumí vůbec česky, takže jsme hledaly cestu jak jí pomoci. Dochází na kurzy češtiny, brala jsem si jí z předmětů, s tím, že jsem se snažila jí dosvětlit. Tam probíhala komunikace v angličtině, ona anglicky rozumí, takže když byl nějaký předmět, kdy šlo o vědomosti, znalosti, tak jsem jí je překládala do angličtiny, tak nějak v rámci možností. Snažily jsme se najít cestu, která by byla schůdná pro obě strany.

6. V čem jsou úskalí společné spolupráce?

Například u té dívky byl postupem času ještě objeven Aspergerův syndrom a s tím souvisí určitá nechuť k určitým věcem a je těžké ji motivovat. Pořád se tak snažíme nacházet nějaké způsoby jak se posunovat dopředu, aby v tom třeba našla i nějakou zábavu, smysl. A zároveň je tam i změna nastavení rodiny, která prostě musela přijmout fakt, že jsou v Čechách (chtěli by se vrátit do ciziny), že je potřeba se naučit česky, že tu češtinu bude potřebovat, že bude chtít někde studovat, takové to psychické nastavení do té budoucnosti tady. Mění se tak pomalu i její přístup k češtině. Doufám!

7. Jak se spolupráce se žákem vyvíjí v průběhu let?

Například tady byla spolupráce ze začátku složitá, protože maminka neměla důvěru ke škole a bylo velmi složité s ním komunikovat, ale postupem času se to zlepšuje a myslím si, že teď už máme poměrně dobré vztahy, a když je něco, tak to řešíme a má to nějaký výsledek.

8. Jaká je spolupráce s rodiči žáka se SVP a jak ovlivňuje samotný průběh inkluze?

No to právě velmi. Například u té dívky až po docela dlouhé době jsme v pravidelném kontaktu, maminka dochází do školy, jednou za čtrnáct dní, za měsíc. Což se dříve nedělo.

9. Jak máte nastavenou spolupráci s pedagogem (pedagogy)?

Máme výhodu této školy, kde jsou na to pedagogové zvyklí, jsou zvyklí mít v hodinách asistenta a i jsou zvyklí, že mají děti s různými problémy, které třeba řeší i asistent, takže

v tomto směru nebyl nikdy žádný zásadní problém. Taky je trošku rozdíl první a druhý stupeň, já jsem s touhle třídou od čtvrté třídy a ve čtvrté a páté třídě děti měly jednu učitelku a tam to byla trošku jiná práce, tam více pracoval ten učitel, třeba doučoval ty žáky, které jsem měla na starosti. Učitel měl třeba nějaké požadavky, které já jsem dělala s tím dítětem. Na druhém stupni je to trošku jiné, protože vlastně každý předmět učí jiný pedagog a je to různé, protože jsou předměty, ve kterých tyto děti nemají žádný problém a tam vlastně někdy nemusím být ani přítomna (například tělocvik, výtvarka) a pak jsou předměty, které jsou problematické a tam jedná dochází k podpurným opatřením, takže pokud není prostor v hodině, tomu dítěti navíc něco vysvětlit, tak já s ním trávím čas někdy i třeba po vyučování, s tím, že děláme věci na písenuku, děláme spolu referáty. Já jí třeba anglicky vysvětluji, o co v tom předmětu jde.

10. Jak se tato spolupráce liší na I. a II. stupni základní školy?

Tak teď jste mi zodpověděla i tuto další otázku.

11. Jak tuto spolupráci s pedagogem vnímáte, je třeba z Vašeho pohledu něco změnit?

Já mám asi dost štěstí a nic bych neměnila, s většinou pedagogů jsem se vždycky domluvila tak, že mi vycházeli vstříc. Nemám momentálně problém.

12. Ocenil/a byste nějakou specifickou podporu, například ze strany zaměstnavatele?

Jako prakticky jsem si říkala, že by bylo dobré mít k dispozici třeba tablet, to možná ještě zkusím navrhnout a v tom mít třeba všechny slovníky pro děti, cizince, anebo internet (wi-fi), něco co můžu aktuálně, okamžitě použít, v těch hodinách.

13. Jaký je Váš názor na současné všeobecné inkluzivní vzdělávání a jeho průběh na základních školách?

Určitě by mohly pomoci digitální technologie, přístup k nim v případě okamžité potřeby. Já když potřebuju nějakou učebnici, nebo nějaké pomůcky tak vlastně není většinou problém je sehnat, poradna napíše co je potřeba a škola zajistí, takže to vcelku funguje.

14. Co by mohlo podle Vašeho názoru zefektivnit inkluzivní vzdělávání?

Já si myslím, že došlo k tomu, že byly zrušené speciální školy, které trpí tím, že tam můžou být opravdu děti, kde nedochází k žádnému rozvoji, tudíž dochází daleko víc i k vyhoření

těch speciálních pedagogů, kteří tam učí. Chybí tam děti, které rozvíjet více lze, tahouni těch tříd. A na druhou stranu všechno se v uvozovkách nacpalo na základky a rozhodlo se, že děti budou s asistentem a budou se začleňovat do kolektivu, nicméně dochází k tomu, že poradny asistenty psát nechtějí, protože na asistenty nejsou peníze. A je velký problém mít třeba vícero asistentů v jednom ročníku, a pak dochází k tomu, že se tyto děti spojují do tříd, což si myslím, že není správně. Protože když je taková třída, tak jich tam může být třeba pět až šest a v té třídě to ten asistent jednak nestihne, všechno zajistit. Tohle to je spíš problém, ale spíš ze shora, ne ze školy. Školy to řeší, ale jsou omezeny poradnami a ty poradny jsou také omezeny svrchu, mají příkaz, že těch asistentů mají psát méně, ale těch dětí mi přijde, že je čím dál víc.

15. Jak vnímáte možnost rozvoje inkluze do budoucna?

Myslím si, že by se mělo rozhodnout, jakým způsobem to půjde dopředu, půjde dál, buď to se dají peníze, aby ty děti byly zajištěny na těch základkách, anebo nevím, no ... těch dětí je víc a asistentů spíš míň, nedostatek. Třeba i nějaký jiný systém, menší kolektivy. Buďte ty děti začlením do kolektivu, ale pak musím mít dostatek pedagogického personálu anebo se na inkluzi vykašlu a pak se vykašlu i na ty lidi, to pak nevím, jak bude vypadat to školství, těžko říct... No uvidíme v budoucnu.