

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga v integrovaném a inkluzivním vzdělávání

Role of teaching assistant in integrated and inclusive schools

Denisa Benešová

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2015

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

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za samotné vedení mé práce a její cenné rady. Rovněž bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, protože bez jejich ochoty a trpělivosti bych nemohla uskutečnit tento výzkum.

## **ANOTACE**

Předkládaná práce se zaměřuje na statut asistenta pedagoga v souvislosti s vymezením integrovaného a inkluzivního vzdělávání. Vlastní text práce je rozdělen na část teoretickou a praktickou. Důraz je kladen na roli asistenta pedagoga v současném běžném základním vzdělávacím proudu. Na základě poznatků z odborné literatury se v teoretické části snažím blíže charakterizovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jednotlivé dílčí aspekty profese asistenta pedagoga, oblast integrovaného a inkluzivního vzdělávání. Pozornost je dále věnována, zejména v praktické části práce, oblasti kooperace asistenta pedagoga se školou, pedagogy, žáky i rodinami žáků. Vlastní výzkum je založen na semistrukturovaném dotazování deseti asistentů pedagoga fungujících v běžné integraci a ve školách zapojených do projektu Férová škola. Centrem zájmu je uplatňující pedagogický přístup k žákům a vzájemná spolupráce v daném typu školního vzdělávání. To je doprovázeno subjektivním vnímáním postavení asistenta pedagoga z jejich pohledu. Práce se snaží o předložení dané problematiky z integrační a inkluzivní praxe a o zhodnocení současné situace.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, školní integrace, děti a žáci se zdravotním postižením, děti a žáci se sociálním znevýhodněním, spolupráce, základní škola

## **ANNOTATION**

The present text focuses on the teaching assistant in the context of defining an integrated and inclusive education. My bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts. It is mainly focused on the role of teaching assistant in contemporary mainstream elementary education. Based on scientific literature, I try to define and describe pupils with special educational needs, individual partial aspects of the teaching assistant, the area of integrated and inclusive education. Especially in the practical part, I also deal with cooperation among teaching assistant and a school, teachers, students and pupils' families. Custom research is based on semi-structured interviews of ten teaching assistants working in a field of common integration and in the schools involved

in a project „Férová škola”. Emphasis is on the applied pedagogical approach to pupils and on a cooperation in this type of schools. This is accompanied by a subjective perception of the position of teaching assistants from their perspective. My thesis focuses on submitting the issue of integrated and inclusive schools and it evaluates the current situation.

### **KEYWORDS**

teaching assistant, inclusive education, school integration, children and pupils with disabilities, children and pupils with social disadvantages, cooperation, basic school

## Obsah

1	Úvod .....	6
2	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	8
3	Integrace .....	10
3.1	Vymezení pojmu integrace .....	10
3.2	Integrované vzdělávání .....	11
3.3	Školská integrace v ČR .....	13
4	Inkluze .....	14
4.1	Vymezení pojmu inkluze .....	14
5	Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola .....	15
6	Asistent pedagoga .....	17
6.1	Vymezení pojmu asistent pedagoga .....	17
6.2	Vývoj profese, cílové skupiny .....	17
6.3	Legislativní uchopení asistenta pedagoga .....	18
6.4	Romský asistent pedagoga .....	19
6.5	Předpoklady, kvalifikace a další vzdělávání asistenta pedagoga .....	20
6.6	Náplň práce asistenta pedagoga .....	21
7	Vztahová stránka asistenta pedagoga ve škole .....	23
7.1	Vztah asistent pedagoga a žák .....	23
7.2	Vztah asistent pedagoga a pedagog .....	25
7.3	Vztah asistent pedagoga a rodič .....	26
8	Liga lidských práv, Férová škola .....	27
9	Úvod do problematiky .....	28
9.1	Problém .....	28
9.2	Otázky, cíle práce .....	28
9.3	Popis výzkumu .....	29

9.4	Popis metod.....	29
9.5	Popis výzkumného vzorku .....	30
9.5.1	ZŠ Červený vrch (1AP) .....	32
9.5.2	ZŠ Malostranská (2AP) .....	33
9.5.3	ZŠ Klíček (3AP) .....	33
9.5.4	ZŠ Jana Ámose Komenského (4AP) .....	33
9.5.5	ZŠ Bílá (5AP) .....	33
9.5.6	ZŠ Generála Janouška (6AP).....	33
9.5.7	ZŠ Kunratice (7AP) .....	34
9.5.8	ZŠ Generála Klapálka (8AP) .....	34
9.5.9	ZŠ Chotýšany (9AP).....	34
9.5.10	ZŠ Klobuky (10AP).....	35
10	Školy s integrací.....	36
10.1	Vztah AP a škola, vedení školy.....	36
10.2	Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ .....	37
10.3	Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole.....	38
10.4	Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	38
10.5	Vztah AP a ostatní žáci ve třídě .....	39
10.6	Vztah AP a rodina .....	40
11	Školy hlásící se k inkluzi .....	41
11.1	Vztah AP a škola, vedení školy.....	41
11.2	Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ .....	42
11.3	Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole.....	42
11.4	Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	43
11.5	Vztah AP a ostatní žáci ve třídě .....	45
11.6	Vztah AP a rodina .....	45

12	Porovnání .....	47
12.1	Vztah AP a vedení školy .....	48
12.2	Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ .....	48
12.3	Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole.....	49
12.4	Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	50
12.5	Vztah AP a ostatní žáci ve třídě .....	50
12.6	Vztah AP a rodina .....	51
13	Závěr šetření .....	52
14	Závěr .....	53
15	Seznam použitých informačních zdrojů .....	55
15.1	Použitá literatura .....	55
15.2	Elektronické zdroje .....	56
15.3	Citovaná legislativa.....	57
16	Seznam zkratk .....	59



## 1 Úvod

Život ve společnosti není jen otázkou konkurenčního boje a honbou za kariérou, jak by se v současné době mohlo na první pohled v jistých případech zdát. Mezi lidmi vznikají vazby krátkodobé či pevnější a škál osobností je nespočet. Jsme společenstvem, které je orientováno humánně a staví na sociální podpoře. Lidé s postižením nebo znevýhodněním patří k jedincům s více životními překážkami. Z toho důvodu by zejména této skupině měla být nabídnuta a poskytnuta podpora. Od těchto jedinců se ale také mnohé učíme a dostáváme. Co když díky nim více získáváme, než ztrácíme?

V následující práci bych se chtěla, vzhledem k mým zájmům a budoucímu pracovnímu uplatnění, zaměřit na skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozornost veřejnosti si zaslouží integrace osob se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale rovněž i osob se sociálním znevýhodněním. V posledních letech se tato oblast začíná otevírat a veřejnost je čím dál více srozuměna s danou problematikou. Na základě humanizace přístupu k osobám s postižením a znevýhodněním se společnost přiklání k názoru, že každý z nás se narodil do konkrétního prostředí s určitými specifiky a je potřeba umožnit všem rovný start do života. Cílem je nalezení toho pravého místa ve světě pro každého jedince.

Uvědomuji si, že vývoj evropské společnosti v posledním půlstoletí probíhal mnohdy velmi razantně a zásadně. Vývoj sám o sobě se zastavit nedá, dokonce i v současnosti dochází k výrazným změnám. Mou oblastí zájmu je právě školství, jež je dynamickým procesem a jeho úroveň je zrcadlem společnosti. V práci se pokusím přiblížit problematiku základního vzdělávání spojeného s trendem integračního a inkluzivního přístupu. Teoretická část je zaměřena na objasnění pojmů s tím souvisejících. Za důležité považuji přiblížení skupiny žáků, kteří potřebují v menší či větší míře specifickou formu podpory. Jedná se o skupinu osob se zdravotním postižením nebo zdravotním a sociálním znevýhodněním. Od definice těchto pojmů se totiž odvíjí další náležitosti aktivit spojené s usnadněním náročné situace výše charakterizovaných jedinců. Se zkoumanou problematikou úzce souvisí vcelku nová pozice asistenta pedagoga ve školách. Ten se stal ústředním prvkem mého zkoumání. Na podkladě vývoje a legislativního uchopení této profese se zaměřuji především na roli asistentů pedagoga v současném školství. V praktické části práce se centrem mého zájmu stala vztahová rovina na základních školách,

kteřá je uchopena z pozice samotných asistentů pedagoga. Tuto oblast považuji za zásadní a perspektivní. Zejména v takovém případě, kdy jsou vztahy optimálně nastaveny na všech úrovních. Jelikož se zde zabývám mezilidskou komunikací na úrovni školy, i výzkumná část této práce probíhala interaktivně, konkrétně jsem se přímo setkávala s asistenty pedagoga, které jsem díky tomu mohla částečně poznat, tím i lépe porozumět dané oblasti. Rozhovory byly vedené formou polostrukturovaného dotazování, které napomáhalo k otevření témat, jež jsou přímo pro konkrétní asistenty pedagoga podstatné. V závěru práce dokládám shrnutí jednoho provedeného rozhovoru, kde bych chtěla přiblížit názorovou otevřenost, se kterou jsem se setkala.

Následujícím sledováním vztahové roviny bych chtěla demonstrovat poznatky ze současné praxe na školách, kde mají zkušenost s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na ZŠ fungujících na principech inkluzivních tendencí. Mým zájmem bude sledování současné praxe asistentů pedagoga, které by mohlo být nápomocné k pochopení předkládané role. Byla bych velmi potěšena, kdyby shrnuté zkušenosti a poznatky mnou oslovených asistentů pedagoga napomohly k otevření diskuse nad vztahovou stránkou na školách. Rovněž doufám, že práce bude inspirací pro další zkoumání této oblasti, která jistě projde v budoucnu dalším vývojem.

## 2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Definovat skupinu, která má během vzdělávacího procesu nárok na zajištění kvalitních a rovnocenných podmínek dle individuálních možností a předpokladů, je zásadní. Dle Pipekové by podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měla být individualizována (1998). Působení ve školách by na základě této podmínky mělo směřovat na konkrétního jedince s jeho vlastními specifiky a mělo by se předcházet jednotnému přístupu uplatňovanému na všechny. Vymezení této cílové kategorie, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je zakotveno ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel), konkrétně jde o §16. Zákon přímo v tomto paragrafu hovoří o třech skupinách, dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v přesném znění se jedná o děti, žáky a studenty se: *zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním* (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 odst. 1, ve znění pozdějších novel). V současné době se diskutuje nad připravovanou novelou školského zákona, která by měla výrazně upravovat i oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nově by mělo být nahlíženo na diagnostiku a vzdělávání této skupiny dětí, žáků a studentů. Plánuje se nastavení pěti stupňů podpory, ty by se již neměly v takové míře odvíjet od zdravotní diagnózy (Švancar, 2013).

Michalík upozorňuje na nejběžnější diferenciaci zdravotního postižení. Postižení žáků, které dále ovlivňuje vývoj jedince, se nejčastěji dělí na tělesné, mentální, zrakové, sluchové a řečové. K nim je potřeba zohlednit postižení kombinované a osoby nemocné civilizačními chorobami (Michalík, 2011). Se stejným dělením pracuje i Pipeková (1998), která zdůrazňuje nutnost specifické formy výchovy i vzdělávání žáků na základě již zmíněných druhů postižení. Zdravotním znevýhodněním se dle výše zmiňovaného školského zákona rozumí: *„zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování“* (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel, §16, odst. 3). Sociální znevýhodnění je tu definováno ve třech dílčích aspektech, které ho podmiňují:

- *„rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova*
- *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel, §16, odst. 4).*

Pro určení, že dítě, žák či student spadá do skupiny osob se sociálním znevýhodněním, postačuje, aby jedno hledisko odpovídalo jeho sociálním poměrům.

## 3 Integrace

### 3.1 Vymezení pojmu integrace

Integrace, pojem, jenž má v dnešním světě širokou škálu významů, pojetí, a který je používán v mnoha oblastech lidské činnosti. Definice pojmu integrace existuje celá řada. Současné publikace nabízejí velké množství objasnění tohoto termínu v různých oblastech života. Jde o pojetí matematické, ekonomické, či kupříkladu biologické. Klimeš (1981) vnímá integraci jako „scelení, ucelení, sjednocení“. Mým centrem zájmu je oblast vzdělávání a s ní spojená integrace žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. O integraci těchto jedinců je v současné době slyšet velmi často a široká veřejnost je čím dál více informovanější v této problematice. Základ tohoto pojmu však někdy zůstává pozapomenut. Jak uvádí Slowík (2007), fakticky jde o nejvyšší stupeň socializace, prakticky o opak segregace. V tomto pojetí by tedy nemělo docházet k vyčleňování osob s určitým typem zdravotního nebo sociálního znevýhodnění z běžné populace, ale trendem by ve speciálně pedagogických disciplínách měly zůstat tendence kooperace a začleňování. S tímto pojetím souvisí i toto tvrzení: „*Analytický pohled na fenomén integrace naznačuje dvojí kvalitu tohoto jevu- pozitivní a negativní integraci*“ (Vítková, 2004, str. 14). Vítková dále uvádí, že pozitivní integrace se projevuje přínosem pro člověka integrujícího se, kdy je nepřijatelná jakákoli forma diskriminace. Nelze tedy pouze přizpůsobovat jedince majoritní společnosti, ale je potřeba dbát na potřeby, možnosti a schopnosti konkrétní osoby, jež je integrována. Pro tu musí být daná integrace tím nejvhodnějším řešením životní situace. V našem demokratickém státě je tedy potřeba respektovat člověka jako jedinečnou osobnost a nepodřizovat ho zažitým mechanismům.

Kocurová a kol. (2002) dále připomíná mezinárodní klasifikaci, dle které je kvalita společenských vztahů hlavním kritériem pro určení stupně integrace.

V publikaci odkazuje na několik stupňů:

- Úplná sociální integrace
- Inhibovaná integrace
- Omezená účast v sociálních vztazích
- Ochuzené vztahy
- Redukované vztahy

- Narušené vztahy
- Ve společenské izolaci

Tyto stupně se týkají mezilidských interakcí, které ovlivňují duševní stav jedince a jeho psychické rozpoložení, jenž má následný vliv na vnější projevy daného člověka, jeho motivaci k rozvíjení vzájemných vztahů a na jeho celkovou spokojenost. Naopak i psychický stav jedince a jeho mentální schopnosti ovlivňují zpětně účast na integraci, případně i možnost jejího uplatnění. Je zřejmé, že tyto stupně nemusejí být konstantní a permanentní. Vzájemná variabilita a přeměna za aktivní účasti obou stran integračního procesu je možná.

### 3.2 Integrované vzdělávání

Situace žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním prochází vývojem stejně jako školství samotné, kdy se v současnosti podporuje zejména trend humanizace a decentralizace. Neznamená to, že by speciální školství bylo vytěšňováno, jedná se spíše o škálu možností vzdělávání, které se individuálně posuzují. Školský zákon uvádí povinnost základní školy zajistit „*podmínky pro vyrovnání rozdílů ve znalostech žáka vyplývajících z odlišnosti školních vzdělávacích programů*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel, § 49, odst. 3). Toto opatření se týká při přestupů či převedení žáka, kdy je nutné podmínky daného jednotlivce vyrovnat s podmínkami ostatních intaktních žáků. Integrační trend se opírá o speciální školství se specifickými metodami a pomůckami během procesu výchovy a vzdělávání handicapovaných žáků (Slowík, 2007). Vedle Slowíka se ke školní integraci vyjadřuje i Bartoňová s Vítkovou, které zastávají názor, že hlavním cílem integrace je vytvoření vzájemného porozumění mezi lidmi s postižením a bez postižení, to je základem pro vyrovnávání příležitostí a šancí (2007). Snahou je zkvalitňovat život jedinců se znevýhodněním, upravovat prostředí k naplnění potřeb a zlepšovat jejich životní podmínky pomocí konkrétních prostředků. Je samozřejmé, že integrační tendence ve vzdělávání jsou řízeny velkým množstvím faktorů ovlivňujících jejich úspěšné naplnění. To samé se týká i specifických prostředků, přístupů, podmínek a pravidel, které je třeba v praxi následovat. Vítková považuje za zásadní zejména vliv

přípravenosti učitelů základních škol a jejich kompetence pro úspěšný proces integrace (2004). Houška dodává, že základní školy stále nejsou schopné „*integrovat děti ve velkém rozptylu schopností a výkonu*“ a „*poskytnout přiměřeně podnětné prostředí*“ (2012, str. 15). V současnosti se tato situace stále zlepšuje. I ze zákona mají všichni pedagogičtí pracovníci „*povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §24, odst. 1). Učitelé dostávají více odborných speciálně pedagogických informací, erudovaní pedagogové dokonce dále sami hledají souvislosti, podporu, prostředky a materiály ke zvýšení kvality vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak stále nejsme systémově připraveni na bezproblémové a efektivní začlenění dětí do hlavního vzdělávacího proudu.

Integrace žáka s daným znevýhodněním je vždy specifická a obnáší jisté zákonitosti. Jiný přístup uplatňujeme během integrovaného vzdělávání žáka s tělesným postižením, odlišný u žáka s mentálním postižením atd. Snahu o přizpůsobení se očekáváme v rámci integrace zejména na straně jednotlivce. Kolektiv, do kterého je jedinec začleňován, často velké změny nevykoná. Všechny zúčastněné strany se navzájem ale ovlivňují. Müller ve své publikaci udává faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace, mezi základní faktory zahrnuje:

- *Rodiče a rodina*
- *Škola*
- *Učitelé*
- *Poradenství a diagnostika*
- *Forma integrace* (Müller, 2001, str. 31)

Jeden faktor ovlivňuje druhý a v optimálním případě jsou všechny správně nastaveny. Na ně úzce navazují faktory, již ne základní, ale speciálně podpůrné. Svou úlohu plní z personálního hlediska podpůrný učitel v podobě asistenta pedagoga, osobní asistent, z materiálního a technického hlediska doprava dítěte, pomůcky a úprava podmínek (Müller, 2001).

Legislativně se integrace opírá o vyhlášku MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně

nadaných, ve znění pozdějších novel. Dle §3 této vyhlášky se individuální integrace uskutečňuje v běžných školách, pokud pomineme specifické případy hodné zřetele. Tento paragraf zmiňuje i upřednostňování individuální integrace před jinými formami speciálního vzdělávání, za předpokladu možnosti splnění konkrétních podmínek.

### **3.3 Školská integrace v ČR**

V posledních dvaceti pěti letech se naše česká společnost transformovala velmi razantním způsobem a v obsáhlé škále oblastí. Velká změna se udála i v oblasti školství a podmínky pro žáky se začaly upravovat dle tendencí v jiných evropských zemích. Vzdělávání se začalo orientovat na kvalitu a humanizaci. Vítková nás ve své publikaci seznamuje s příručkou vydanou v českém překladu v roce 1997, která je součástí projektu UNESCO „Special needs in the classroom“ (2004). Nese název Kurs integrace dětí se speciálními potřebami s podtitulem „Škola pro všechny“. Jedná se o příručku, jež byla vydaná zejména pro učitele běžných škol pro zvládnutí přijetí specifík integrovaných žáků. Podobné materiály jsou velmi důležité pro zvyšování informovanosti u běžných pedagogických pracovníků, kteří se čím dál více setkávají se skupinami dětí vyžadující odlišnou formu podpory, než bylo dosud zvykem, a kteří jsou nuceni na tyto potřeby vhodně a cílevědomě reagovat. Velký vliv na zajišťování vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách na našem území měla vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole. Ta umožnila začleňování této skupiny dětí do běžného vzdělávacího proudu. Müller (2001) připomíná zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství. V této souvislosti zdůrazňuje, že do základních škol mají být přijímáni přednostně žáci, kteří spádově patří do jejího obvodu. Toto hledisko je nadřazené hledisku speciálních vzdělávacích potřeb.



## 4 Inkluze

### 4.1 Vymezení pojmu inkluze

Termín inkluze není již tolik jednoznačný jako integrace. Opět se můžeme setkat s různými verzemi definic, které nejsou vždy zcela přesné. „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (Slowík, 2007, str. 32). Terminologicky je v českých publikacích inkluze uchopena již v druhé polovině minulého století. Pojem inkluze se zabývá i Slovník cizích slov (Klimeš, 1981). Klimeš zde objasňuje pojem inkluzivní/inklusivní a charakterizuje ho jako „*v to počítaný, uzavřený*“. Je tedy zjevné, že se nejedná o přizpůsobování v pravém slova smyslu, ale spíše o kooperaci a fungování jako celku. Jednota systému je na základě této charakteristiky tím nejdůležitějším prvkem, se kterým inkluze počítá.

Bazalová (2014, str. 161) pracuje se základními pravidly při integraci a inkluzi:

- *Osvěta zúčastněných*
- *Změna přístupu zúčastněných*
- *Ochota všech zúčastněných*
- *Finanční podpora státu, krajů a měst*
- *Legislativní opora*
- *Individuální přístup naplňující speciální potřeby žáka*
- *Zřízená funkce asistenta pedagoga*
- *Podpora poradenského zařízení*
- *Učitel disponující informacemi o daném postižení, ochotou a aktivitou*

Každá složka z výše uvedených pravidel integrace a inkluze je nenahraditelná a jejich propojenost je podstatná k dosažení co nejefektivnějšího pozitivního výsledku. Je nutné sledovat jednotlivé skupiny zúčastněných, jako jsou učitelé, vedení školy, spolužáci, rodina, žák samotný. Podstatný vliv mají i prostředí a podmínky, ve kterých integrace/inkluze probíhá. Základem je přístup zaměřený na jednotlivce, citlivý na jeho potřeby a možnosti.

## 5 Inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola

Celá společnost, tedy i oblast vzdělávání, prochází neustálým vývojem, hledáním nové cesty při snaze o zlepšení životních podmínek odpovídajících dobovým potřebám. Obzvláště přístupy ve výchově i vzdělávání dětí a mladistvých se zdravotním postižením procházely v historii prudkou změnou a postupem vpřed. Přístup k začleňování osob s handicapem do společnosti se neustále vyvíjí. Moderním trendem jsou inkluzivní postupy (Slowík, 2007). Inkluzivní přístup chápe jako stav, kdy jsou lidé s postižením zapojováni do veškerých běžných činností stejně jako lidé bez postižení. Nejde tedy o přizpůsobování se menšiny většině, ale o obohacování se z odlišností a o rozvíjení svých schopností, dovedností a možností díky různorodosti okolí, které na jedince působí. Uzlová (2010) zdůrazňuje, že pro inkluzi je prioritní zaměření na potřeby všech vzdělávaných. Charakteristikou inkluze je dále celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky, avšak i pedagogy. Jedná se tedy o komplexní přístup ve vzdělávání, který nezahrnuje jen stránku prioritně vzdělávací, avšak i oblast sociálních vztahů a rozvíjení osobnosti jako celku.

Trendem posledních let ve vzdělávacím procesu je odklon od segregace ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ve speciálním školství. Pozornost začíná být směřována ke kvalitě vzdělávání zaměřeného na hodnotu individuality. *„Inkluzivní vzdělávání, odlišné od integrace, se začalo rozvíjet jako myšlenka rovnosti a práv okrajových skupin, které byly tradičně vyloučené ze vzdělávání a společnosti“* (Opatřilová, 2013, str. 41). S Opatřilovou souhlasí i mínění Bazalové: *„V běžné škole se dítě s postižením přibližuje normálnímu prostředí, učí se toleranci, přebírání zdravých vzorů“* (2014, str. 159). Do popředí se tudíž dostávají inkluzivní myšlenky, které podporují vzdělávání všech vrstevníků společně, kdy jsou odlišnosti tolerovány a dokonce je kladen důraz na jejich podporu a zdůrazňování jedinečnosti člověka. Jedinec je díky těmto charakteristikám individualitou, kdy vzájemná variabilita společnosti posouvá člověka, nabízí mu získání velké škály žádaných vlastností a schopností, jako je tolerance, respektování druhého, vzájemná důvěra, schopnost spolupráce. Kerzner a Gartner vnímají diverzitu společnosti za základní princip inkluzivní vzdělávání (1999). Oceňují rozmanitost lidského společenství jako prostředek k vytváření budoucnosti jak ekonomické, tak politické. Dané odlišnosti rovněž rozvíjejí empatii v člověku, nabízejí jedinci možnost

uplatnit se v sociálních interakcích, ve kterých se učí podat pomocnou ruku a taktéž pomoc přijímat. Jde zejména o průlom v zažitých stereotypch současné společnosti, kdy chápeme individualitu a vše s ní spojené z pozitivního hlediska. Pokud toto přijmeme, nejlépe již v dětském věku, objeví se možnost vzájemně se podporovat ve svých individuálních předpokladech. Budeme tudíž lépe umět ocenit určité dispozice i u druhých. Děti z inkluzivních škol z tohoto hlediska profitují vědomím, že přítomnost všech žáků s různými dispozicemi v jedné škole je zcela normální a zahrnuje základní lidské právo, stejně jako svobodné působení jedince ve společnosti (Daniels & Garner, 1999). V inkluzivních školách by se jedinec neměl přizpůsobovat systému, avšak systém jedincům. Smyslem inkluzivních škol je dle Houšky (2012) bourání zbytečných sociálních bariér. Vzdělání by mělo žákům naplňovat veškeré jejich individuální potřeby.

## **6 Asistent pedagoga**

### **6.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga**

V současném školství má nezastupitelnou úlohu i asistent pedagoga, který je součástí kvalifikovaného pedagogického sboru. Tato profese je uplatňována jak ve speciálním školství, tak na běžných školách, kde mají zkušenost se skupinovou nebo individuální integrací žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V současné době se setkáváme s asistentem pedagoga i v souvislosti s inkluzivními školami, o kterých jsem se v práci již krátce zmínila. „*Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §20, odst. 2). Asistent pedagoga je tudíž společně s pedagogem samotným v přímém kontaktu se žáky během vzdělávacího procesu. Tento statut, jak už bylo řečeno, je uzákoněn ve Sbírce zákonů ČR (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel) a řídí se kvalifikačními povinnostmi, jež jsou v ní popsány. Slovník cizích slov mimo jiné popisuje asistenta jako pomocníka, pomáhající osobu (2007) a pedagog je zde uveden jakožto pojem řeckého původu, který nese význam vychovatele, učitele (2007). Stejný význam obnáší i pojmy pedagogický asistent nebo asistent učitele, které jsou v různých publikacích nahrazovány za termín asistenta pedagoga. Z lexikálního rozboru lze pochopit zaměření asistenta ve výuce. To potvrzuje Uzlová, která tvrdí, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem spolupracujícím s učitelem a zajišťujícím plynulost vyučování (2010). Neměl by působit ve třídách pouze u daného žáka, avšak jeho rolí by měla být obecná dopomoc a podpora všem, co ji využijí pro zlepšení a zefektivnění vlastních výkonů.

### **6.2 Vývoj profese, cílové skupiny**

Každá profese je specifická svým zaměřením, kompetencemi, uplatněním a v závislosti na čase dalším směřováním. Prochází svým vývojem, hledáním cílů, metod a prostředků. Oblast vzdělávání je historicky spjata s pozicí učitele/kantora, který svou činností působí na žáky v rámci studia, rozvíjí jejich předpoklady a otvírá cestu

k úspěšnému nalezení studijního a následného pracovního uplatnění každého z nich. V posledních letech se v závislosti na zvyšování kvality vzdělávání a rozvíjení individuálních predispozic žáků objevuje také pozice asistenta pedagoga.

Pozice asistenta pedagoga se v českém vzdělávacím systému objevuje již přes dvacet let (Němec, Laurenčíková, & Hájková, Asistent pedagoga v inkluzivní škole, 2014). Vývoj profese se nese v souladu s potřebami společnosti. Rok 1997 je průlomový z hlediska personálního zajištění v rámci českého vzdělávání. Vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách byla ustanovena možnost vzájemné spolupráce dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Cílová skupina, u které je vyžadována přítomnost asistenta pedagoga, je různorodá. Jedná se o školství speciální, kde mohou kooperovat asistenti pedagoga společně s osobními asistenty. V závislosti na rozvíjejícím se trendu k integračnímu vzdělávání a inkluzivním tendencím se dále uplatní asistent pedagoga při práci se sociálně či zdravotně znevýhodněnými dětmi v běžném proudu základního vzdělávání.

### **6.3 Legislativní uchopení asistenta pedagoga**

U vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se můžeme setkávat s dvěma formami asistentce- osobní a pedagogickou. Tyto dvě formy jsou dle zákona odlišné a tím je odlišná i jejich pracovní náplň. Ve stručnosti bych zde ráda vyzdvihla nejvýraznější rozdíly v daných formách asistence. Osobní asistence je upravena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kdežto pedagogický asistent zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Už tato skutečnost ukazuje, že se jedná o dvě odlišné pomáhající profese, od kterých není možné vyžadovat stejnou pracovní činnost. Dle Uzlové (2010) mají služby osobní asistence zabezpečit uživateli základní životní potřeby, biologické i společenské. Tato činnost je pod kontrolou Ministerstva práce a sociálních věcí. Je to tedy služba zaměřená přímo na konkrétního jedince, kterému jsou zajišťovány služby pro vyrovnávání příležitostí v rámci každodenního života. *„Osobní asistent není zaměstnancem školy, rodiče přispívají na úhradu finančních nákladů spojených se zajištěním této sociální služby“* (Uzlová, 2010, str. 25).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, to znamená, že financování i zajišťování této pozice do škol má na starosti vedení daného zařízení. Pozice asistenta pedagoga je upravena z. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel, § 16 odst. 9).

Školský zákon, konkrétně § 16 odst. 9, mimo jiné uvádí, že ke zřízení pozice asistenta pedagoga k dětem, žákům a studentům se zdravotním znevýhodněním či postižením je potřeba, aby ředitel školy získal vyjádření příslušného školského poradenského zařízení.

Činnost asistenta pedagoga ve školním prostředí je upravena ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétní znění této vyhlášky je uvedeno a rozebráno v následující části práce. Bazalová k legislativě dodává, že v roce 2011 došlo k rozšíření funkcí asistenta pedagoga. Ten je oprávněn k pomoci při sebeobsluze žáků s těžším zdravotním postižením. Tato forma dopomoci se může vykonávat i mimo školu (2014).

## **6.4 Romský asistent pedagoga**

Počátky působení asistenta pedagoga byly po revoluci spojené s úzkou skupinou žáků využívající tuto formu dopomoci. Jednalo se zejména o děti z romské menšiny, které ve škole měly velké problémy s adaptací a s ní souvisejícími školními výkony. Asistenti se zaměřením na sociálně znevýhodněné děti začali působit v českém školství již v první polovině devadesátých let (Němec Z. , 2014) Jak uvádí Šotolová (1998), hlavními příčinami školní neúspěšnosti romských dětí byl a je zejména odlišný jazykový vývoj, dále rovněž odlišná funkce rodinné výchovy, nedostatečná příprava na školu a nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami. S tím souzní názor Němce (2014), který vidí

znevýhodnění těchto dětí v předsudcích a komunikačních bariérách pedagogických pracovníků i romských rodičů. Pozice asistenta pedagoga slouží vysokou měrou k překonání těchto přístupů a nastolení nového a efektivnějšího vzdělávacího postupu. Organizovaná podpora dětí se sociálním znevýhodněním nebude mít kladné působení jen na danou menšinu, avšak bude přínosem pro celou společnost, který se projeví u budoucích generací. Tím se očekává pro příklad snížení dávek sociální péče a podobně (Čermák, Spondrová, Obrovská, & Tannenbergerová, 2010).

## 6.5 Předpoklady, kvalifikace a další vzdělávání asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga je úzce propojena s četnými profesními a osobnostními předpoklady jedince, který tuto profesi chce vykonávat. Zákon o pedagogických pracovnících se soustředí na základní kvalifikační předpoklady asistentů pedagoga. Ten stanovuje, jak může asistent pedagoga získat odbornou kvalifikaci:

- *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*
- *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo*
- *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §20).*

Každá oblast lidského profesního uplatnění je specifická svými požadavky a pracovní náplní. Velkou úlohu, pro již počínající fázi správného fungování asistenta

pedagoga ve třídním kolektivu a ve školním prostředí, hraje samotný výběr zaměstnance zaměstnavatelem. Výběr by měl probíhat zejména na základě výše zmíněné kvalifikace potenciálního asistenta pedagoga, jeho zkušeností a motivace k činnosti. Nelze však opomenout ani osobnostní předpoklady jedince (Němec Z. , 2014). Tato pozice není vhodná pro všechny zájemce, při výběru je nutné zohlednit i charakteristiku samotného jedince. Zohlednění nemusí striktně provádět pouze zaměstnavatel, avšak jistou kritickou analýzu by měl provést i sám člověk, který se uchází o pozici asistenta pedagoga. Hlediska je možné shrnout na oblasti vlastních vnitřních cílů a cílů v činnosti. Asistent pedagoga by měl mít stanovené cíle, kterých chce ve svém životě docílit a zhodnotit, jestli tato pracovní pozice je adekvátní k uspokojení svých kariérních potřeb. Je důležité znát sám sebe a vědět, jestli jako asistent pedagoga dokáže spolupracovat se žáky, ale zejména i s pedagogem ve třídě a nepřebírat jeho funkci při vyučování tak, aby nebyla narušena vztahová rovina na všech zúčastněných stranách. Mezi nejdůležitější předpoklady patří kladný vztah jedince pro práci s dětmi, uvědomění si odlišnosti lidí a chápání této difference jako přínos pro společnost. Vhodné je, aby již při začátcích měl asistent pedagoga přehled o oblastech, které se s dětskou populací pojí. Je optimální mít znalosti z fází lidského vývoje, vývojové psychologie i z oblasti speciální pedagogiky. To znamená mít přehled o druzích zdravotního postižení, o zdravotním, sociálním znevýhodnění a znát metody práce s touto skupinou. Michalík se ve své publikaci zabývá pomáhajícími profesemi, jejichž „*podstatným znakem bývá zaměření na individuální potřeby jedince*“ (2011, str. 14). Asistent pedagoga tedy, jako pracovník z oblasti pomáhající profese, musí disponovat i určitými vlastnostmi, jako je „*empatie, trpělivost, ochota, tolerance a další*“ (Michalík, 2011, str. 15). Práce s cíli je důležitá zejména proto, aby nedocházelo ke stanovení nereálných cílů, které nebude možné splnit z hlediska jejich náročnosti nebo obsáhlosti. Nebezpečí také hrozí při stanovení cíle, jenž nenaplní osobnostní předpoklady a možnosti žáka nebo žáků, pro které je určen. Tím by docházelo k zbytečné stagnaci a následná kooperace by mohla být narušena.

## **6.6 Náplň práce asistenta pedagoga**

Činnost asistenta pedagoga není v českém vzdělávacím systému zakotvena dlouhou dobu. To znamená, že nemá historické podložení ve výuce jako pozice pedagoga



samotného. Postupem času bude možné hodnotit, zda se asistent pedagoga uchytil ve školství či nikoliv. Hlavním předpokladem pro pochopení náplně práce asistenta pedagoga je zákonné ukotvení této pozice ve vzdělávání. „*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel, §7, odst.1). V současnosti se povědomí o náplni práce asistenta pedagoga rozšiřuje jak mezi učitele ve školách, kteří jsou s touto pozicí seznamováni, tak mezi běžnou veřejnost. Společnost je čím dál více konfrontována s potřebou pedagogických asistentů nejen ve speciálním školství, ale i v běžném vzdělávacím proudu. Němec (2014) uvádí 3 druhy činností, které by měly být podstatou činnosti asistenta pedagoga. Zaměřuje se na oblast asistování u žáků se sociálním znevýhodněním. Zahrnuje zde podporu žáků a učitelů během výuky, zajištění mimoškolní přípravy žáků, včetně doučování, a podporu komunikace a spolupráce mezi školou a rodinami žáků. Tento základ práce asistenta pedagoga je však vždy nutné zohlednit individuálně a k žákům, jejich rodinám i dalším spolupracujícím složkám přistupovat dle konkrétních charakteristik všech zúčastněných.

## 7 Vztahová stránka asistenta pedagoga ve škole

V předchozích kapitolách byly uvedeny četné odborné informace ohledně pozice asistenta pedagoga, legislativních opatření, jeho kvalifikace a osobnostních předpokladech. To vše souvisí i se samotným vztahem asistenta pedagoga s ostatními účastníky školského vzdělávání na pracovišti, kde působí. Tyto vztahy jsou jedním z nejzákladnějších předpokladů úspěšného začlenění dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami a zajišťují celkové fungování tohoto procesu. Hraje důležitou úlohu v přijetí dítěte do kolektivu, vzájemné spolupráci a využití nejvyšších možných předpokladů všech zúčastněných. Slowík (2007, str. 37) udává, že významnou roli při integraci žáků hraje *„přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů.“* Důležitý je optimální kontakt jak mezi asistentem pedagoga a samotným pedagogem či pedagogy, pokud se ve výuce střídají, tak mezi asistentem pedagoga a žákem či žáky v celém třídním kolektivu. Neopominutelnou úlohu hraje také vzájemný kontakt mezi asistentem pedagoga a rodičem. Rodiče mohou mnohdy nejlépe a nejefektivněji napomoci k rozvoji svého dítěte, a to nejen s postižením. Michalík připomíná a vyzdvihuje myšlenky Rotgerse, které se týkají komunikace mezi klientem a pomáhajícím profesionálem. Tyto přístupy lze jistě uplatnit i při kontaktu asistenta pedagoga s dalšími působícími subjekty při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhající profesionál má být *„vstřícný a uvolněný, akceptující autentický a opravdový, zájímavý se a schopný empatie“* (Michalík, 2011, str. 475). S tím souvisí i výše zmíněný Slowíkův názor, kdy je nutná určitá profesionalita, avšak i lidskost přístupu a vzájemného působení na všech úrovních. Samozřejmě je zásadní i rovina vztahů mezi asistentem pedagoga a samotným vedením školy či dalšími zaměstnanci působícími zde. Nyní bych se však ráda věnovala pouze třem zásadním oblastem ve vztahové rovině v prostředí školy.

### 7.1 Vztah asistent pedagoga a žák

Asistent pedagoga, profese, která vznikla díky a především kvůli žákům. Bez žáků by nevznikla a nebyla by v povědomí veřejnosti. Žák je tedy cílovou skupinou, pro kterou je poskytnuta tato forma vzdělávacího přístupu. *„Ve skutečnosti jsou ale v českém školství přítomni asistenti pedagoga, nikoli asistenti žáka“* (Němec, Laurenčíková, & Hájková,

2014, str. 55). Asistent pedagoga pracuje v úzkém kontaktu se žákem/žáky a podstatné je, jak je nastavena vztahová rovina právě mezi nimi. Již při prvním kontaktu asistenta pedagoga se žákem se utváří základní nastavení vzájemného fungování. To se postupem času diferencuje a konkretizuje, avšak první kontakt je tím podstatným. Je potřeba, aby mezi nimi vznikla zejména atmosféra důvěry, která napomáhá k pocitu bezpečí dítěte a ukazuje cestu k pozitivním výkonům. S tím souvisí názor Michalíka, že atmosféra školy je nejvíce ovlivněna úrovní pedagogického sboru a vedení školy (2003). Je jisté, že každý člověk má svá specifika a osobnostní předpoklady. V pozici asistenta pedagoga se však očekává jedinec, který disponuje nadhledem a má chuť vyhledávat různé možnosti k vybudování co možná nejvhodnějšího vztahu. Ve všech sociálních vztazích, a v tomto nevyjímaje, je potřeba nastavit určitá pravidla a hodnoty, kterými se obě strany řídí. Vztah asistenta pedagoga a žáka musí být založen na toleranci, vzájemné důvěře, schopnosti jakýmkoli způsobem komunikovat, respektu a schopnosti přijmout nabízenou pomocnou ruku. Sama integrace žáků je dle Vaška a Vančové složitým procesem, který je založen na dostatečné informovanosti, připravenosti týmovém přístupu, kdy všichni zúčastnění musí disponovat pozitivním postojem (2003). Počáteční fáze seznamování může být i taková, kdy si žák musí zvyknout na novou situaci, která mu přináší jinou perspektivu výuky. Pokud dítě nemá zkušenost s pozicí asistenta pedagoga ani ve svém okolí a již nějakou dobu strávil ve vzdělávacím procesu bez něj, je možné zprvu očekávat jeho odmítavý postoj. Zcela přirozeně bude mít dojem, že vše zvládá samo a pomoc nepotřebuje. Karnsová se věnuje problematice vztahu mezi učitelem a žákem, který lze pro tyto účely paralelně vnímat i u pozice asistenta. Optimálně nastavený vzájemný vztah by měl být založen na upřímnosti a poctivosti. Své názory doplňuje tímto tvrzením: „*Nejlepší způsob, jakým lze vztah s dítětem navázat, je získat si jeho úctu zkušeností, empatií nebo úsilím*“ (Karnsová, 1995, str. 12). V takové situaci je potřeba ukázat dítěti, co je náplní práce asistenta pedagoga, že ve třídě není kvůli tomu, aby jednotlivec měl nějaké úlevy, avšak proto, aby poskytl podporu všem žákům, kterým by čas od času či trvaleji pomohla rada, dopomoc nebo návod, jak se v situaci zorientovat.

Jelikož asistent pedagoga je o mnoho více v přímém kontaktu se žáky než samotný pedagog, je pravděpodobné, že i vztahová stránka bude užší a vztah samotný bude méně formální. Přátelský přístup je vhodný oboustranně. Důležitou úlohou asistenta pedagoga je ale rovněž ohlídat si, kdy je ještě vřelost na místě, a kdy již za hranicí. Nemělo by dojít

k velkému vzájemnému upnutí zejména z toho důvodu, že smyslem asistence je podpora k samostatnosti, zapojení do společnosti a vybudování vlastní identity žáka s pocitem plnohodnotného působení ve světě. Asistent pedagoga tedy musí mít na paměti, že v určitém čase je potřeba připravovat žáka na možnou nepřítomnost asistence, kdy už žák bude schopen obstát zcela samostatně. Pokud se vztah mezi asistentem vybuduje natolik kvalitně a efektně, je vysoká pravděpodobnost, že žák bude úspěšný dle svých maximálních možností ve vzdělávacím procesu i v sociálním životě.

## 7.2 Vztah asistent pedagoga a pedagog

Pro správné fungování práce se žákem ve vyučování i mimo něj je velmi důležitá vztahová rovina mezi asistentem pedagoga a samotným pedagogem, kteří v třídním kolektivu působí. Pokud tato složka není zcela funkční a objevují se neodpovídající situace, narušuje se systémové vyučování a efektivita práce asistenta pedagoga se žákem samotným nebo s celým kolektivem. „*Pokud je spolupráce učitele a asistenta dobrá, ztrácí se zvláštní postavení integrovaného dítěte, protože všechny děti ze třídy občas potřebují pomoc- tím se napomáhání stává normálním!*“ (Anderliková, 2014, str. 41). Na počátku společné činnosti je potřeba stanovit si určitá pravidla, metody a přístupy, které budou vyhovovat oběma stranám- asistentu pedagoga i pedagogovi. Optimální situace je taková, kde pedagog ví, z jakého důvodu funguje ve třídě asistent pedagoga, bere tuto pozici jako přínos pro vyučování a dokáže ji efektivně využít při práci s dětmi. Stanoví si společné fungování, náplň práce, cíle. Podstatnou oblastí je výměna informací, která by měla probíhat v pravidelných intervalech, věcně a efektivně. Dle Němce, Laurenčíkové a Hájkové (2014) jsou klíčové podmínky pro vhodné nastavení spolupráce takové, kdy učitel oceňuje působení asistenta pedagoga ve vyučování, všichni zúčastnění vědí, co obnáší jejich role a kompetence a oba pracovníci mají možnost společně pracovat na přípravě. Obě profese patří k takovým, které vyžadují kooperativní působení, kdy je nutné působit v kolektivu a umět přijmout cizí metody a přístupy. Osobní charakteristiky mají v této pozici obzvláště zásadní vliv na další činnost. Přítomnost podpůrného učitele je podmíněna vzájemným vztahem a týmovou spoluprací na podkladě profesionality (Vašek Štefan, 2003). Teprve tehdy, pokud není bariéra v kooperaci asistenta pedagoga a pedagoga, je možné účelné a účinné působení na žáky.

### 7.3 Vztah asistent pedagoga a rodič

Rodiče dětí, u kterých se předpokládá, že budou potřebovat specifický školní přístup, mnohdy stojí za tím, že je ve třídě zaveden právě statut asistenta pedagoga. V obecné rovině je tou nejpodstatnější složkou schopnost komunikace na úrovni školy a rodiny. Pokud tato komunikace funguje, je předpoklad, že působení školy bude úspěšné. Pokud ne, očekávají se jisté náročné situace, které mohou negativně působit při vzdělávání žáka. V historii školství neměly tyto dvě strany možnost vzájemně spolupracovat (Vašek Štefan, 2003). Případná přetrvávající opatrnost u mnoha učitelů nemusí být tedy výjimkou. Rodiče znají své dítě nejlépe a mohou dát škole užitečné informace pro práci s konkrétním žákem a zpětně je možné dávat rady a informace rodičům. V ideálním případě by bylo optimální, aby se obě strany vždy společně dohodly na přístupu i metodách ve vzdělávání dítěte, které budou základem pro úspěšné zvládnání školní docházky žáka. Důležitost asistentské práce v komunikaci mezi školou a rodinou potvrzuje i Němec (2014, str. 63): „*Komunikace se zákonnými zástupci a dalšími rodinnými příslušníky je jednou z nejdůležitějších komponent práce asistenta.*“ Kladný efekt asistence vidí zejména u dětí se sociálním znevýhodněním. Tam spolupráce s rodinou disponuje určitými specifiky, avšak při správném nastavení společného fungování je pozitivní výsledek často zřetelný.

## 8 Liga lidských práv, Férová škola

V posledních letech je možné stále více slyšet o spolku nesoucím název Liga lidských práv, který funguje od roku 2000. Od svého vzniku je jeho hlavní tendencí hájit práva a svobody všech osob (Záhumenský, 2012). Předseda Ligy lidských práv dále připomíná, že od roku 2004 je tato organizace členem Mezinárodní federace lidských práv (FIDH), ta se zabývá prosazováním práv zakotvených ve Všeobecné deklaraci lidských práv.

Vedle rozsáhlé oblasti zdravotnictví a policejní práce, do které Liga lidských práv zasahuje, zajímá se rovněž o oblast školství (Záhumenský, 2012). Od roku 2005 funguje v rámci této organizace projekt Férová škola, který se orientuje na sledování rovného přístupu ve školách. Původním smyslem projektu bylo zaměřování se na etnickou oblast ve školství s ohledem na rovný přístup, později se centrem zájmu staly všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami na pozadí inkluzivního vzdělávání. (Čermák, Spondrová, Obrovská, & Tannenbergerová, 2010). Centrem zájmu jsou tedy děti jiných etnických minorit, děti se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním. *„Základní myšlenkou a smyslem Férové školy je podpora rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny děti, i ty označené legislativou jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Čermák, Spondrová, Obrovská, & Tannenbergerová, 2010, str. 5). Projekt Férová škola se tedy zaměřuje na sledování kvality vzdělávání, která zaručuje rovný přístup pro všechny, pro děti intaktní, se speciálními vzdělávacími potřebami, z různých sociálních podmínek, pro děti cizinců či z různého etnického prostředí. Hlavním pojmem, se kterým Liga lidských práv i projekt samotný operují, je diskriminace. Čermák a Špondrová (2007) ji na základě příslušných právních předpisů považují za protiprávní, kdy není naplněna rovnost zacházení k osobám v obdobné situaci. Tuto praxi je nutné eliminovat, zejména ve školním prostředí, ze kterého si nabyté návyky přenášejí žáci i do osobního života, jenž by měl odpovídat stavu bez diskriminačních a segregačních tendencí.

## **9 Úvod do problematiky**

### **9.1 Problém**

V době, kdy jsem se rozhodovala o výběru tématu ke své bakalářské práci, jsem měla možnost zúčastnit se besedy organizované Jedličkovým ústavem. V rámci tohoto setkání jsem se dozvíдалa zajímavé informace o inkluzivních tendencích na školách nejen v České republice, ale i v zahraničí, které mi dosud byly neznámé. Tato problematika mě zaujala a začala jsem se díky této zkušenosti blíže zajímat o současný postoj škol ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V českém speciálním vzdělávání funguje statut asistent pedagoga již nějaký čas, konkrétně od roku 1997 (Němec Z. , 2014). V běžném vzdělávacím proudu se však prosazuje zejména v posledních letech a jeho úloha začíná být nezastupitelná. Potřeba integračního fungování se ozývá stále hlasitěji. Je nutné obměňovat zažitě formy vzdělávání s učitelem jako jediným pedagogickým pracovníkem ve třídě. Tento relativně nový trend působení více pedagogických pracovníků v rámci vyučování nabízí velké množství možností, avšak rovněž požadavků pro správné nastavení společného fungování.

### **9.2 Otázky, cíle práce**

Cílem bakalářské práce je sledování nynějšího postavení, pojetí a role asistentů pedagoga působících na současných základních školách. Práce se zaměřuje na skupinu asistentů pedagoga, která působí ve školách, kde funguje integrace žáků se zdravotním postižením, znevýhodněním nebo se sociálním znevýhodněním a dále se zajímá o školy hlásící se k inkluzi. Snahou je sledovat a zejména popsat oba přístupy na základě vnímání dané role z pohledu samotných asistentů pedagoga. Oblast pozorování je pojata zejména ze vztahového hlediska. Dokládáním významnosti vztahové stránky profese asistenta pedagoga (dále i jen AP) se zabývá i Uzlová (2010). Na základě jejích poznatků se v práci zajímám o zásady spolupráce AP s dalšími subjekty nacházejícími se při vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i jen SVP). Zvolila jsem následující oblasti: vztah AP a škola/vedení školy, vztah AP a jiní AP působící na škole, vztah AP a kmenový pedagog třídy, případně jiní pedagogové na škole, vztah AP a žák se

speciálními vzdělávacími potřebami, vztah AP a ostatní žáci ve třídě, vztah AP a rodina žáka se SVP.

Ve svém výzkumu si kladu následující otázky:

- Jak vnímá asistent pedagoga své postavení ve třídním kolektivu a v prostředí zaměstnanců školy?
- Jaká je vztahová rovina asistentů pedagoga s pedagogem či pedagogy ve školách?
- Jaká je vztahová rovina asistentů pedagoga se žákem či žáky ve třídě?
- Jaká je vztahová rovina asistentů pedagoga s dalšími asistenty pedagoga působícími na škole?
- Funguje vztahový trojúhelník asistent pedagoga-pedagog-rodíč?

### **9.3 Popis výzkumu**

Předkládaný výzkum byl uskutečněn v období od října 2014 do dubna 2015. Sběr dat se realizoval ve stejném čase. Pro sledování problematiky byl vybrán početně shodný vzorek asistentů pedagoga, kteří pracují v běžných základních školách s integrací, a kteří působí ve školách podporujících inkluzi. Tyto školy hlásící se k inkluzivnímu směřování jsou zapojeny do projektu Férová škola Ligy lidských práv. Sledování této problematiky je doplněno transkripcí jednoho z vykonaných rozhovorů s vybraným asistentem pedagoga ve formě shrnujícího protokolu. Konkrétně se jedná o rozhovor s pedagogickým asistentem ze základní školy, kde funguje integrace žáků. Jde o demonstrativní přepis, na kterém jsou patrné aktuálně nabyté dojmy z nové pozice, kde asistentka pracuje pouze několik měsíců.

Využitý přístup výzkumu se snaží přiblížit danou oblast sledování a pomáhá k uchopení problematiky zejména na základě vztahového hlediska zúčastněných stran a samotné role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **9.4 Popis metod**

Základem praktické části této práce je semistrukturované dotazování asistentů pedagoga, které je charakteristické svou danou osnovou a cíli, avšak formou, s jakou se



informace získávají, je volnější (Hendl, 2005). Oslovila jsem asistenty pedagoga, a to v náhodném výběru, zejména z pražských základních škol, tři školy byly mimopražské. Pro sledování dané oblasti jsem využila rozhovoru pomocí návodu. „*Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat*“ (Hendl, 2005, str. 174). Ten zajišťuje určitou strukturu výzkumu, která dále pomáhá ve zpracování získaných dat. Metodu semistrukturovaného dotazování jsem zvolila z toho důvodu, že nabízí bližší kontakt s dotazovanými, který dle Hendla (2005) v rámci kvalitativního výzkumu umožňuje sledování subjektivnějšího pohledu ze strany dotazovaného. Vyšší míra otevřenosti nabízí sledování problematiky do větší hloubky, kdy je možné operativně směřovat dotazy a konkretizovat daná témata. Na základě Ferjenčíka (2010), který považuje registraci dat za základní předpoklad pro práci s nimi, jsem po vzájemné domluvě s asistenty pedagoga zaznamenávala vykonané rozhovory na diktafon. Svolení k nahrávání jsem dostala ve všech případech. Vždy jsem v té souvislosti předala asistentům mnou podepsané prohlášení o mlčenlivosti, ve kterém se zavazuji k zachování kompletní a bezvýhradné mlčenlivosti, mimo daný výzkum, o všech skutečnostech, které jsem se dozvěděla během vykonaného rozhovoru. Od všech účastníků jsem získala svolení k účasti na výzkumu v rámci mé bakalářské práce. To jsem doložila podepsaným informovaným souhlasem dotazovaných, kde potvrzují, že byli dostatečně informováni o účelu výzkumu, o možnosti odstoupení z účasti a o dalších náležitostech. Rozhovory se odehrávaly obvykle v prostředí školy, v uzavřené místnosti (kabinet nebo samostatná učebna), pouze v jednom případě se rozhovor uskutečnil mimo budovu školy ve veřejném prostoru. Celková délka jednoho rozhovoru se pohybovala průměrně kolem jedné hodiny. Po konečném získání všech dat následovalo jejich zpracování a vyhodnocení.

## **9.5 Popis výzkumného vzorku**

V práci vycházím z dat, které jsem nashromáždila z deseti vykonaných rozhovorů s vybranými asistenty pedagoga. Jednalo se o náhodně sestavený soubor deseti asistentů pedagoga. Ty jsem oslovovala elektronicky, prostřednictvím e-mailové korespondence. V osmi případech jsem oslovila přímo konkrétního asistenta pedagoga, na něhož jsem kontakt získala prostřednictvím webových stránek příslušných základních škol. U zbytku jsem byla v kontaktu s vedením školy, které mi zprostředkovalo setkání s jedním

z asistentů pedagoga působících na dané základní škole. Jediné kritérium, jež jsem následovala při výběru, bylo takové, aby se jednalo o asistenty pedagoga ze základních škol, které mají ve svém prostředí žáky v integraci. Informace o školách jsem získala přes webové stránky, na nichž se ZŠ profilují jako školy s integrací, kde působí i asistenti pedagoga. Na základě těchto poznatků jsem následně školy zkontaktovala. Z těchto typů škol jsem vybrala 5 asistentů pedagoga. Následně jsem si vybírala vzorek asistentů pedagoga ze škol zapojených do projektu Ligy lidských práv s názvem Férová škola. Liga lidských práv sleduje úroveň výuky z pohledu rovného startu a inkluzivních přístupů. Vzorek AP se skládá ze škol oceněných certifikátem Férová škola, případně zapojených do části projektu s názvem Příklady dobré praxe. Projekt je krátce shrnut v osmé kapitole teoretické části této práce. Konkrétní školy jsem vybírala prostřednictvím webových stránek projektu Férová škola, ze seznamu škol oceněných Certifikátem a zapojených do projektu. Výběr ze seznamů byl náhodný. V těchto školách jsem se opět soustředila na 5 osob. V konečném souhrnu se v obou sledovaných skupinách jednalo pouze o ženy i přes to, že jsem oslovila 2 asistenty pedagoga- muže. Celkově jsem zkontaktovala 13 základních škol (16 asistentů pedagoga) s žádostí o rozhovor, deset asistentů pedagoga s rozhovorem souhlasilo. Smluvené rozhovory se odehrávaly na základních školách. Za asistenty pedagoga jsem tedy cestovala do prostředí jejich pracoviště. Pouze s jednou asistentkou pedagoga se rozhovor konal v jedné z pražských kaváren. Srovnatelné podmínky pro vykonání všech rozhovorů byly nastaveny pomocí předem domluveného časového intervalu jeho trvání. To nám umožnilo nerušenou konverzaci bez rušivých vnějších faktorů. Jednotnou strukturu rozhovorů zajistil rovněž předem připravený návod k vedení rozhovoru.

Věkový průměr asistentů, s nimiž jsem vykonala rozhovor, byl necelých 36 let. Dále jsem zjišťovala dobu působení na pozici asistenta pedagoga. Průměrná doba vykonávání profese asistenta pedagoga se pohybovala kolem 3,5 let, kdy však jedna z dotazovaných razantně zvýšila tento průměr, jelikož práci AP vykonává již 14 let. Nejkratší praxi měla čerstvá absolventka pedagogické fakulty, na pozici AP pracovala v době rozhovoru pouze 2 měsíce. Názory jednotlivých respondentů byly tím pádem odlišné, vyslechla jsem aktuální informace a dojmy z doby nástupu do zaměstnání na základní škole i dlouholeté zkušenosti a pracovní postupy s ověřeným kladným působením na žáky.

Škola, kde AP působí	Věk	Doba působení na pozici AP
ZŠ Červený vrch	33	rok a šest měsíců
ZŠ Malostranská	57	3 roky
ZŠ Klíček	50	5 let
ZŠ Jana Ámose Komenského	24	2 měsíce
ZŠ Bílá	32	4 měsíce
ZŠ Generála Janouška	38	3 roky
ZŠ Kunratice	27	5 měsíců
ZŠ Generála Klapálka	26	rok a šest měsíců
ZŠ Chotýšany	47	14 let
ZŠ Klobuky	24	5 let a 6 měsíců

Tabulka č. 1: Věk asistentů pedagoga a jejich doba působení na této pozici

Ráda bych zde krátce respondenty představila, jelikož se domnívám, že k pochopení role respondentů na pozici asistenta pedagoga je krátké uvedení jedinců důležité. Podávané informace jsou získané na základě společného rozhovoru, během kterého jsem byla seznámena i se samotnou školou, kde asistenti pedagoga působí. Následné pořadí škol je v souladu s posloupností v předcházející tabulce.

### 9.5.1 ZŠ Červený vrch (1AP)

Asistentka pedagoga působí na pražské škole Červený vrch několik let jako pedagog s aprobací přírodopis a tělesná výchova. Na pozici pedagogického asistenta nastoupila rok a půl před vykonaným rozhovorem. Je schopna posoudit rolové postavení asistenta pedagoga i pedagoga samotného. V současné době vykonává obě pozice a umí vyjádřit negativa i pozitiva z obou úhlů pohledu. Jako asistentka pedagoga má ve školním pololetí 2014 přidělenou pouze jednu hodinu týdně u žáka se sociálním znevýhodněním, většinu vyučovacích hodin pracuje jako pedagog. Ve výuce spolu s ní kooperuje jiný

asistent pedagoga. Škola Červený vrch funguje již padesát let. Tato škola je zapojena do projektu Férová škola. Certifikát od Ligy lidských práv obdržela v roce 2011.

#### **9.5.2 ZŠ Malostranská (2AP)**

Na základní škole v Praze, která je fakultní školou Pedagogické fakulty, pracuje mnou oslovená respondentka v pozici asistenta pedagoga tři roky. Disponuje předchozí zkušeností ve vychovatelství a vystudovanou střední pedagogickou školou, v oboru vychovatelství. Jako vychovatelka ve školní družině působí 33 let. V současné době vykonává jak pozici asistenta pedagoga, tak vychovatelky v družině.

#### **9.5.3 ZŠ Klíček (3AP)**

Asistentka pedagoga působící na soukromé Základní škole Klíček v Praze se k této profesi dostala kvůli narození těžce zdravotně postiženého dítěte. Vystudovala střední ekonomickou školu a následně si doplnila pedagogické vzdělání kurzem asistenta pedagoga. Tato fakultní škola zajišťuje snížený počet dětí ve třídách, výstupem žáků do třetí třídy je slovní hodnocení.

#### **9.5.4 ZŠ Jana Ámose Komenského (4AP)**

Asistentka pedagoga má vystudovaný bakalářský obor na pedagogické fakultě se zaměřením na základy společenských věd a dějepis. V roce nástupu na danou pozici ukončuje navazující magisterské studium se stejným zaměřením. Na Základní škole Jana Ámose Komenského v Praze působí od září 2014. Předchozí zkušenost s asistováním nemá žádnou.

#### **9.5.5 ZŠ Bílá (5AP)**

Asistentka pedagoga, která se mnou vykonala rozhovor, pracuje na této pozici na pražské ZŠ Bílá od září 2014. Předchozí zkušenost na této pozici nemá, vystudovala bakalářský obor psychologie a následně pracovala s osobami s drogovou závislostí. V blízké době bude absolvovat školení na téma Aspergerův syndrom, využívá možnosti dalšího sebevzdělávání.

#### **9.5.6 ZŠ Generála Janouška (6AP)**

Mnou navštívená pražská základní škola je zapojena do projektu Férová škola Ligy lidských práv. Asistentka pedagoga si v nedávné době dodělala středoškolské vzdělání

ukončené maturitní zkouškou a rovněž absolvovala kurz asistenta pedagoga. Tři roky zde působí u žáka s těžkou poruchou soustředění, zároveň se věnuje vedení volnočasového kroužku pro žáky školy a v budoucnu bude působit také jako asistent žáka ve školní družině.

#### **9.5.7 ZŠ Kunratice (7AP)**

Asistentka pedagoga pracuje na ZŠ Kunratice v Kunraticích od září 2014 a v době rozhovoru ukončuje své působení. Škola je zapojena do řady projektů. I tuto krátkodobou činnost hodnotí velmi pozitivně a váží si možnosti fungovat na této škole. Vzdělání má ukončené magisterskou zkouškou jednooborového studia učitelství výtvarné výchovy. Přímou předchozí zkušenost v oblasti asistence nemá. Původně pracovala na pozici učitele v rámci středního odborného učiliště a zároveň na pozici lektora při doktorandském studium.

#### **9.5.8 ZŠ Generála Klapálka (8AP)**

Asistentka pedagoga, která se mnou vykonala rozhovor, působí na základní škole v Kralupech nad Vltavou. Tato škola se zapojila do projektu Příklady dobré praxe v rámci Férové školy. Nejvyšší vzdělání asistentky je ukončené bakalářskou státní závěrečnou zkouškou v oboru český jazyk a historie. Vzdělání v oboru si doplnila kurzem asistenta pedagoga. V pedagogické oblasti působí dva roky, z toho na pozici asistenta pedagoga rok a půl.

#### **9.5.9 ZŠ Chotýšany (9AP)**

Základní škola v Chotýšanech je certifikovaná projektem Férová škola a nabízí vzdělávání žákům od první do šesté třídy. V současné době jsou některé ročníky spojené v jeden (druhá a třetí, čtvrtá a pátá). Středoškolské vzdělání asistentky pedagoga je ukončené v jiné oblasti než pedagogické. Následně si zaměření doplnila studiem na vyšší odborné škole a dále absolvovala sebevzdělávací navazující kurzy z oboru. K této profesi se dostala z důvodu narození své dcery s těžkým zdravotním postižením. Určitý čas vykonávala pozici asistenta pedagoga i u své dcery, v současné době spolupracuje s pedagogem v první třídě, kde se zaměřuje na práci zejména se dvěma žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **9.5.10 ZŠ Klobuky (10AP)**

Škola v obci Klobuky, která je zapojena do projektu Férová škola, patří k menším lokálním základním školám. Asistentka pedagoga zde pracuje šest let. Na tuto pracovní pozici nastoupila ihned po absolvování bakalářského oboru v oblasti sociální práce a etopedie, státní závěrečné zkoušky vykonala i z oblasti speciální pedagogiky. Pět let působila přímo u žáků na prvním stupni základní školy. V současnosti se zabývá spíše projektovými záležitostmi s občasnou asistencí.

## 10 Školy s integrací

V této kapitole se zaměřím na získané údaje z vykonaných rozhovorů s asistenty pedagoga ze škol s dlouhodobou či krátkodobou zkušeností s integrací. Respondenti, s nimiž jsem spolupracovala, pocházeli ze základních škol, kde uplatňují integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami více než pět let. Rozhovory se uskutečňovaly s oslovenými asistenty pedagoga z pražských základních škol, z nichž jedna byla soukromá. Celkem jsem vykonala pět rozhovorů s asistenty pedagoga ze škol, kde probíhá integrace žáků. Ze čtyř pětín se naše setkání konala v prostorách škol, pouze v jednom případě mimo její areál. Pokaždé se jednalo o ženy, věkový průměr z tohoto vzorku byl 38 let s průměrnou působností na pozici asistenta pedagoga 1,78 let. Dvě oslovené v době rozhovoru spadaly do věkové kategorie nad padesát let. Doba vykonávání praxe se u třech AP pohybovala pod 6 měsíců.

Následující podkapitoly se věnují několika základním oblastem působení asistenta pedagoga na základních školách a ve výuce samotné, ke kterým byly rozhovory směřovány. Jednotlivé oblasti vztahové stránky jsou v práci již popsány v podkapitole s názvem Otázky, cíle práce.

### 10.1 Vztah AP a škola, vedení školy

Na základě rozhovorů, které jsem vykonala s asistentkami pedagoga ve školách, kde probíhá integrace žáků se SVP, mohu celkový pohled AP na vzájemný vztah s vedením školy hodnotit za pozitivní. Ve většině případů nebyly řečeny žádné závažné připomínky. Pouze jedna z dotázaných upozornila na své nedostatečné zapojení do provozu školy, zejména při nástupu do zaměstnání. To ovlivnilo její jistotu ve fungování na dané pozici a povědomí o pravomocech, které AP má. Nedostala taktéž informace, zda se může účastnit pedagogických porad, z toho důvodu se na nich dosud nepodílí. V jednom případě se AP přímo nesetkává s vedením, informace o chodu školy jsou z její strany získávány zejména praxí. Postavení vůči vedení školy bylo ve všech případech spíše kladné, jedna oslovená zhodnotila vzájemné vztahy za výborné, kdy oceňuje kvalitu školy ve všech oblastech. Prostředí školy a materiální vybavení bylo vyzdviženo ve dvou případech. Kladné hodnocení interiérů se dle AP považuje za pozitivní faktor v motivaci žáků ke

vzdělávání a k navození podnětné atmosféry odrážející se ve školních výsledcích, ale i mezilidských vztazích. Čtyři z pěti AP zdůraznily spolupráci se speciální pedagožkou, která je zaměstnána ve stejné základní škole. Ta bývá nápomocna v předávání potřebných informací o konkrétním zdravotním postižení, se kterým se AP ve své činnosti setkávají, nebo v informování o vhodných přístupech k žákům. Role speciálního pedagoga se podle mnou dotázaných AP výrazně projevuje i v obstarávání a tvorbě materiálů i pomůcek ve výuce.

Ve dvou případech asistentky pedagoga zmínily, že vedení školy klade velký důraz na kvalifikaci zaměstnanců. Výběr vhodných pedagogických pracovníků je založen na striktních požadavcích pro uchazeče o zaměstnání, a to v oblasti jejich vzdělání a osobnostních předpokladů. V těchto základních školách rovněž funguje spolupráce s dalšími školami. Realizace této spolupráce je založena například na vzájemných hospitacích ve výuce. Většinou se AP účastní společných porad či pedagogických sezeních buď z vlastní iniciativy, nebo na základě otevřeného přístupu ze strany vedení školy, které zapojuje AP do společných aktivit všech pedagogických zaměstnanců. Tři dotázané AP uvedly, že se již dostaly do role učitele, a to v případě suplování pedagoga v čase jeho nepřítomnosti. Tato zkušenost však ve většině nebývá častá, spíše náhodná.

## **10.2 Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ**

Základní školy, se kterými jsem spolupracovala, ve velké převaze zaměstnávají asistenty pedagoga-ženy. Muži na této pozici jsou spíše výjimkou. Počet asistentů pedagoga ve školách s integrací, kde jsem vykonala rozhovory, je v řádech jednotlivců. Průměrně se jedná o 6,6 AP na škole, avšak ten se navýšil díky jedné ZŠ, která zaměstnává celkem 20 AP. Počet se odvíjí od velikosti školy a složení žáků. Ve vztahové oblasti mezi AP jsem se zaměřila na spolupráci jednotlivců mezi sebou, vzájemné předávání zkušeností, rad a podpory. Oslovené školy v 80% prokázaly, že se AP iniciativně setkávají a řeší vzniklé situace. V jednom případě je důvodem zejména práce s konkrétním žákem, se kterým pracuje více AP. Pouze v jednom případě jsem se setkala se zkušeností, kdy AP spolu úzce nespupracují, neznají se navzájem. Ukázkou převážně pozitivní praxe je skutečnost, že jedna oslovená AP v současné době sice ukončuje tuto činnost, spolupracuje



však s budoucí AP, která bude kooperovat se stejným dítětem ve třídě, a předává jí dosud nabyté zkušenosti.

### **10.3 Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole**

Vzájemný vztah mezi učiteli a AP byl během rozhovorů jednou z nejvíce probíranou oblastí činnosti AP na školách. U všech se prokázala potřeba dobře nastavené spolupráce pro optimální výuku. Pokud by k tomu nedocházelo, narušila by se jednota ve vyučování a jeho efektivita. Mnou oslovené AP ze čtyř pětina působí na prvním stupni základní školy. Ve třídách se z toho důvodu většinou vyskytuje jeden kmenový učitel, který zde působí většinu času během vyučovacího dne. S tím podle AP souvisí i konkrétní příprava materiálů a pomůcek do výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třech případech připravují a upravují potřebné materiály samotní pedagogové, po dohodě s AP nebo z vlastní iniciativy. Jedná se ve velké většině o úpravu textů, jejich zvětšení, úpravu cvičení, která bývají zjednodušena nebo transformována na doplňovací. U této skupiny AP vyplývá, že je nutné umět jednat spontánně a rychle reagovat na nově vzniklé situace. Konzultace o výuce či průběhu vyučovací hodiny probíhá s předstihem, nebo pokud nastane situace k společnému řešení. Oboustranná zpětná vazba o působení pedagoga/AP nebo o situaci konkrétních žáků není výjimkou. Dvě oslovené uvedly, že se setkaly nebo doslechly i o negativním vztahu mezi pedagogem a asistentem, který vznikl z nepochopení role AP. Jeho působení si učitel vykládal jako kontrolu ve výuce a tím se ovlivnil vzájemný vztah i samotná výuka.

### **10.4 Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Asistentky pedagoga, které jsem oslovila, ve většině případech pracují ve školách zejména s jedním žákem s integrací, této práci věnují během vyučovacího dne nejdélší čas. Ve čtyřech školách z pěti jde o třídu, kde je AP přidělen k chlapcům, pouze v jedné škole k dívce. Při společném rozhovoru se ve velké většině stáčela konverzace právě k zmíněnému žákovi, byl patrný vřelý zúčastněný vztah k dítěti. Více než polovina dokonce zmínila svůj vzájemný bezproblémový vztah. Dvě reakce upozorňovaly na důvěrnější vazby mezi AP a žákem než mezi pedagogem a žákem. Tento poznatek je zcela přirozený, kdy je oběma

stranám (AP i žákovi) příjemnější nastavit si pravidla tykání, nikoliv vykání. Setkala jsem se i s názorem, že vztah bývá odlišný i z toho důvodu, že AP mnohdy zůstává ve třídě i během přestávek, kdy se děti chovají spontánněji a otevřeněji. AP vždy znají dopodrobna potřeby dítěte, jeho zájmy a tyto poznatky využívají ke společnému působení. V celkovém součtu jsem se nesetkala s postřehem, že by žáci přítomnost AP zneužívali ke svému prospěchu a snažili se vyžadovat podporu i v činnostech, kdy pomoc nepotřebují. Dvě oslovené AP však zdůraznily složitost rozpoznávání míry podpory a dopomoci, a to zejména v počátcích společného působení. Co se týče prostorového uspořádání, bývá během vyučování AP ve třech třídách přímo se žákem v lavici, někdy v prvních řadách, kdy opět ne striktně na každou hodinu. Velmi chválenou praxí bývá samostatná pozice AP v zadních prostorách učebny, kdy žáci, kteří potřebují zvýšený zájem AP, se nacházejí také v zadnějších řadách. V nutných situacích takto AP může zasáhnout, avšak není omezena zaangažovanost žáka do sociálních situací ve vrstevnické skupině. S jedním žákem AP pracuje v daných částech hodiny některých předmětů mimo třídu, individuálně. Ve dvou třídách AP nebývá na každou vyučovací hodinu, jelikož žák pomoc nepotřebuje a přítomnost asistenta by byla nadbytečná a nežádoucí. Dvě oslovené AP zmínily, že se snaží, aby je žák nepotřeboval, v jedné škole funguje i to, že se u jednoho žáka střídají dvě AP. Odůvodnění je takové, aby si žák zvykal na přítomnost různých osob a byl mu tím ulehčen přestup do vyšších ročníků ZŠ. Jeden postřeh AP uzavíral tematiku vztahové roviny mezi AP a žákem: „*Při této práci je nutná obrovská dávka trpělivosti a odvaha jít do toho pořád a pořád znovu, důležité je neotupět a snažit se porozumět vnímání světa žáka. Praxe je někdy těžká*“ (5AP).

## **10.5 Vztah AP a ostatní žáci ve třídě**

Během činnosti AP s konkrétním žákem, ke kterému byl přidělen, dochází zcela přirozeně i ke kontaktu s ostatními žáky ve třídě. Více než polovina oslovených AP upozornila na odlišný vztah dětí k učiteli a k asistentce pedagoga. AP svým užším působením je pro kolektiv důvěrnější osobou, na kterou se určitá skupina žáků obrací častěji se svými problémy. Tato pozice je ale spojena i s nižší mírou autority, než jakou disponuje učitel. Jedna asistentka důvod vidí i v občasné její přítomnosti ve třídě během přestávek, kdy bývají děti spontánnější. O přestávkách zůstávají ve třídě vcelku dvě AP, se

kterými jsem hovořila. Pouze v jedné situaci se AP cítí být chápána na úrovni učitele, příčinu vidí i ve větším věkovém odstupu a v tom, že mimo jiné pracuje ve školní družině, její postavení je tedy ovlivněno i touto rolí. Třídní kolektiv bývá složen většinou ze standardního počtu žáků, v jednom případě jsem zaznamenala snížený počet žáků na počet 16. Většinou AP ve třídě pracuje s daným žákem, avšak v případě nutnosti a potřeb obstarají více žáků, kteří v daný moment potřebují oporu. Jen jedna AP zdůraznila, že pracuje výhradně jen s jedním žákem. Čtyřikrát jsem se setkala s nezávislým hodnocením celkové nálady ve třídě, která je vnímána jako bezproblémová, vstřícná, kdy jsou děti vedeny k toleranci a empatii. Postřehem jedné z AP zároveň však bylo: „*Čím méně ukazujeme odlišnost, tím lépe*“ (7AP).

## **10.6 Vztah AP a rodina**

Hlavním postřehem asistentek v této oblasti bylo, že vztah se odvíjí od společného nastavení pravidel a od osobnostních charakteristik všech zúčastněných. Ve čtyřech školách AP mají názor, že spolupráce s rodiči funguje velmi dobře a rodina spolupracuje. Objevily se připomínky, že rodiče podle mínění AP někdy přenechávají přílišnou zodpovědnost na škole. Avšak názory byly i takové, že rodiče mají nezastupitelnou úlohu a mnohdy velkou zásluhu na pokrocích dítěte. Pouze v jednom rozhovoru jsem se setkala s přímou zkušeností, že rodina příliš nespolupracuje. Komunikace mezi AP a rodičem o aktuálních situacích bývá zprostředkována přímým kontaktem, pravidelným telefonováním, e-mailovým kontaktem i zapisováním vzkazů do deníčku dítěte. Často dochází k předávání zpětných vazeb, postřehů a námětů z obou stran. Obvykle probíhají konzultace mezi rodičem, učitelem, AP, případně žákem, vedením školy i pracovníkem poraden, které se konají alespoň jednou až dvakrát do roka. Každá spolupráce je ale dle oslovených zcela individuální.

## 11 Školy hlásící se k inkluzi

Tato kapitola se zaměřuje na vykonané rozhovory s asistenty pedagoga ze škol, které jsou zapojeny do projektu Férová škola Ligy lidských práv a zastávající tendence inkluzivního vzdělávání. Jejich zapojení má podobu ocenění certifikátem Férová škola, nebo ukázky dobré praxe v části projektu Příklady dobré praxe. To vykonala jedna škola z oslovených, ostatní byly v posledních letech certifikovány. V celkovém součtu bylo osloveno 5 škol hlásících se k inkluzi. Jednalo se o dvě pražské základní školy a tři mimopražské ZŠ z okresu Benešov, Kladno a Mělník. Z genderového hlediska se rozhovory konaly jen se ženami-asistentkami pedagoga. Průměrný věk oslovených byl 33,6 let s celkovou průměrnou dobou působení na této pozici v průměru 5,1 let. Dvě oslovené byly v době rozhovoru ve věku nad padesát let, dvě ve věku pod třicet let. Doba vykonávání praxe AP ve zmíněných inkluzivních školách byla ve všech případech minimálně rok a půl, jedna z dotazovaných působila na této pozici dokonce čtrnáct let.

### 11.1 Vztah AP a škola, vedení školy

Školy, ze kterých AP pocházejí, se ve třech případech dají zařadit ke školám větším, ve dvou se jednalo o vesnické základní školy, kde celkový počet dětí, pedagogického sboru a dalších zaměstnanců byl menší (ZŠ Chotýšany, ZŠ Klobuky). Škola v Chotýšanech zajišťuje vzdělání žákům jen na prvním stupni, tedy do páté třídy včetně. Čtyři z oslovených ve spontánním hovoru zdůraznily, že cítí podporu ze strany vedení a vzájemný vztah hodnotí jako velmi dobrý. Podpora se projevuje nejčastěji v možnostech zapojení AP do jednotlivých projektů školy a v nákupu materiálního vybavení do výuky. Pozitivně působí i projevený zájem vedení o chod školy, kdy se ředitel nebo jeho zástupce doptává pedagogů i jejich asistentů a vyhledává možnosti zpětných vazeb. Objevil se také postřeh, že škola disponuje výborným technickým zázemím, které vyučování velmi prospívá. Pouze v jednom případě bylo materiální vybavení považováno za nedostatečné. Ve čtyřech z pěti škol mají AP možnost, někdy dokonce povinnost, účastnit se pedagogických porad. Asistentka, která se zmínila, že se neúčastní pedagogických porad, rovněž zdůraznila, že se prozatím nepovažuje za rovnocenného člena pedagogického sboru, tento názor podložila tvrzením: „*O rovnocennosti se nedá zatím ani mluvit po*

*stránce finanční, podle mě je práce AP velmi podhodnocená a nedoceněná, a přitom je tak velmi důležitá“ (8AP).* Problematika finančního ohodnocení se promítla ve většině rozhovorů. Trendem/nutným prostředkem ke zvýšení finančního ohodnocení je střídání pracovních pozic, kdy oslovené nebo další AP působící na škole pracují rovněž například jako vedoucí školní jídelny či vychovatelky ve školní družině. V některých rozhovorech se AP zmínily i o oblasti poradenských služeb v rámci školy (školní psycholog, speciální pedagog). Jedna zkušenost se školním psychologem nebyla vnímána jako pozitivní, v ostatních případech buď na škole poradenský pracovník nepůsobí, nebo se asistentky této problematiky nedotkly.

## **11.2 Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ**

Školy, které jsem oslovila, většinou disponují 3-4 asistenty pedagoga, v jedné ZŠ pracuje celkem 10 asistentů pedagoga. Celkové dobré klima se na úrovni vztahů mezi pedagogickými asistenty projevovalo téměř ve všech rozhovorech. To se promítá i do společného řešení problémů, předávání si rad, zkušeností i materiálů do výuky. Kooperace probíhá často díky nižšímu počtu AP, nebo jelikož asistenti pracují se stejnými žáky, kdy je výměna informací o aktuální situaci podstatná. Asistentka, která pracuje na této pozici čtrnáct let deklarovala důležitost výměny postojů a názorů takto: *„Každý nový pracovník přinese něco nového, jiný přístup.“ (1AP).* Komunikace na této úrovni bývala hodnocena jako zásadní, kdy i zpočátku negativní reakce na jednotlivý výkon AP může mít do budoucna výrazný pozitivní efekt, jelikož si každý může analyzovat svoje chování i na základě toho, jak ho vnímají ostatní. Jedna z oslovených vyjádřila svůj názor takto: *„Je dobře, když dojde k nějaké výměně názorů mezi pedagogem a AP, AP a AP- to je to, co nás žene dál.“ (9AP).* Pokud vzájemná spolupráce a komunikace příliš nefunguje, asistentky hodnotí tento stav z důvodu rozdílnosti práce, nebo tím, že se vzájemně nesetkávají a neznají se. Ve všech školách ale cítí AP podporu.

## **11.3 Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole**

Základní poznatek, který jsem získala v kontextu vztahového mezi AP a pedagogy, je, že hlavním hybatelem jsou osobnostní charakteristiky a nastavení vzájemné

komunikace. Ty jsou motorem, případně brzdou spolupráce a samotného fungování výuky žáků. Dokládá to výpověď jedné asistentky: „*Vše se dá domluvit, pokud jsou lidi, kteří mezi sebou chtějí komunikovat*“ (10AP). Ve všech rozhovorech jsem se dozvěděla, že se AP cítí být přijímány ze strany pedagoga, se kterým převážně spolupracují. Některé však připouštějí, že se z doslechu dozvěděly i o nepřijetí AP pedagogem, v jedné škole bylo důvodem nepochopení role AP. V této praxi se učitel i z dobré vůle a předešlé zkušenosti snaží vykonávat všechny činnosti při výuce samostatně. Oslovené se tedy setkávají s praxí, kde vztah mezi AP a pedagogem není partnerský. K danému tématu jsem obdržela názor: „*Můj osobní pohled je, že bysme před třídou měli být na stejné úrovni, i když to tak není*“ (10AP). Opět i zde za směrodatný činitel je považována dobře nastavená komunikace, osobnostní charakteristiky: „*Za zásadní považuji nebát se promluvit, ozvat se, navrhnout stále nová řešení, neustálý kontakt s učitelem*“ (6AP). Asistentky si připouštějí, že pokud nastane vyhrocená situace či nepochopení, je ho potřeba řešit a dojít ke kompromisu. Ve čtyřech školách probíhá dle oslovených funkční komunikace, která se promítá i do pravidelných zpětných vazeb, které probíhají z obou zúčastněných stran, ta se projevuje navrhováním řešení, probíráním nově vzniklé situace u žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistentky, v poměru 3:2, se mnohdy s pedagogem předem nedohadují o konkrétním průběhu vyučovací hodiny. Jedna z dotazovaných však má dokonce s učitelem určené signály, které uplatňují ve výuce, a které zrychlují výměnu informací a beze slov. Suplování za pedagoga není výjimkou, podobnou zkušenost mají 2 z oslovených. Pokud nastane tato situace, učitel povětšinou připraví hodinu sám. Příprava materiálů je z 75% přisouzena asistentům, často však jsou již materiály připravené z minulých let a jsou přístupné pro všechny. Společná příprava pomůcek probíhala zejména při nástupu AP do této pozice, kdy potřebovaly dopomoc.

## **11.4 Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Asistentky pedagoga, se kterými jsem hovořila, většinou pracují zejména s jedním žákem, k němuž byly přiděleny. V mimopražských školách se činnost AP soustřeďuje na více dětí s individuálním vzdělávacím plánem ve třídě, v Chotýšanech asistentka pracuje převážně se dvěma žáky, v Klobukách měla zkušenost s prací ve tří až čtyřčlenné skupince. Skupina dětí, která využívá těchto služeb, je rozmanitá z hlediska znevýhodnění nebo

postížení. AP mají zkušenost se žáky se sociálním znevýhodněním, častá je práce s dětmi z romského etnika. Co se týče zdravotního postižení, nejčastěji pracují s dětmi s lehkým mentálním postižením, tělesným postižením, případně u žáků s ADHD. Jedna AP zmínila, že zejména děti se sociálním znevýhodněním, pokud nemají zkušenost s činností AP ve svém okolí, zpočátku pomoc navíc odmítají a nepovažují ji za potřebnou. Později však školní výsledky a celkově zvýšená spokojenost žáka ve třídě projeví. Míra dopomoci je závislá od konkrétního stavu jedince, kdy asistentky zdůrazňují potřebu vedení k samostatnosti žáků i přes to, že je jejich přítomnost nezbytná. Názor jedné z AP dokládá nutnost určení priorit u daného žáka.: *„Je nutné zohlednit, co je prioritní, vždy to je na úkor něčeho- samostatnosti nebo vědomostí a dovedností“* (9AP). V souhrnu je náplní práce na těchto školách potřeba připomínat žákům posloupnosti, pomoc k zahájení aktivity, zapojování dítěte do kolektivu, pomoc při orientaci v textu a vyučovací hodině, podpora při psaní účelných poznámek, vysvětlování nepochopeného. U většiny dětí pracuje AP s nimi přímo v lavici, která je situovaná v zadních řadách, nebo pokud se jedná o skupinu dětí, ne jen o jednoho žáka, jsou lavice blízko u sebe a AP má z praktického hlediska možnost pracovat individuálně. V několika případech jsem se dozvěděla, že se tato individuální práce s asistentem střídá se sociální prací ve skupinkách, nebo se skupinovou činností celé třídy, a to zejména při výchovách, kde AP nemusí být striktně potřeba. Opět jsem byla v mnohých rozhovorech upozorněna, že hlavní roli hrají převážně schopnosti dítěte a jeho míra postižení/znevýhodnění, od kterého se vše odvíjí. Působnost AP o přestávkách v kolektivu třídy ve velké většině potřeba není, nečiní se tedy tomu tak, pouze ve výjimečných situacích přítomen. Náročnost této profese a specifika osobnostních předpokladů AP věrohodně dokládá názor jedné z nich: *„AP se musí obrnit trpělivostí, tolerancí a musí umět odpouštět. Dále bych kladla důraz na to, aby byl člověk vnitřně sám se sebou vyrovnaný a klidný, dítě to vše vycítí“* (6AP). Asistentky se v rozhovorech shodovaly v tom, jak je potřeba nalézt a ověřit si přístupy k dítěti, které se osvědčily a mají pozitivní dopady. Hojně zmiňovaným pravidlem bylo nastavit si hranice ve vztahu AP a žák a jak už bylo krátce výše zmíněno, je dle AP nutné vést žáka k samostatnosti, nebyť neustále u něj, vzdalovat se, vytvářet situace, kdy se dítě musí zapojit samo. Samostatnost hodnotí i toto vyjádření: *„Učím ho, aby si o pomoc dokázal říci sám a dokázal tak posoudit kdy mu tzv. dochází síly a neví si sám už rady“* (8AP). I Přesto, že zmiňovaný vzájemný vztah je dle všech oslovených diametrálně odlišný od vztahu žáka s učitelem, který se zdá

být více neosobní, ladění všech názorů AP může doplnit tato výpověď: „ *Mezi žákem a námi je potřeba nastavit pravidla a vztah učitel-žák, ne kamarád-kamarád*“ (10AP).

## **11.5 Vztah AP a ostatní žáci ve třídě**

Poznatek z této oblasti, který se jeví jako nejpodstatnější, je, že i když AP může být přidělen jednomu žákovi, případně dle plánů pracuje s určitou skupinkou žáků se SVP, funguje se všemi žáky. Tato činnost záleží na mnoha faktorech a na míře podpory, kterou žák se SVP potřebuje. Ve všech rozhovorech mi bylo sděleno, že AP pomáhá všem žákům ve třídě, kdy záleží na situaci, která nastane. Pokud AP zhodnotí, že není v daném okamžiku striktně potřeba u žáka, ke kterému byl přidělen, je nápomocen všem, kdo o pomoc požádá, případně ji potřebuje. Ve dvou případech byla zdůrazněna podstatnost vzájemného zvykání si na sebe. Kolektiv si potřebuje zvyknout na žáka se SVP i na přítomnost AP. Velký vliv má dle oslovených i to, jak se vysvětluje žákům přítomnost spolužáka s postižením či znevýhodněním autoritou a jak ho tuto přítomnost přijímá samotný pedagogický pracovník. Ve školách, kde má asistování dlouholetou tradici, žáci zvládají přítomnost více pedagogických pracovníků a rozdílné potřeby všech lidí naprosto přirozeně. Ve třech školách, které jsem v rámci inkluzivních škol navštívila, považují samy AP vztah k ostatním dětem ve třídě odlišný od vztahu dětí k pedagogovi. Tuto pozici vnímají jako osobnější, přístupnější než autorita pedagoga. Toto postavení se promítá i do okamžiků běžného života žáků mimo vyučování. Není výjimkou, že děti přijdou za AP pro soukromou radu. Tři asistentky ve své praxi hodnotí svoji pozici na stejné úrovni jako pozici pedagoga. Vztahovou situaci mají nastavenou obdobně jako učitel, kdy důraz kladou především na důslednost, avšak i vstřícnost. Připouštějí, že určité nuance ve vnímání role AP pociťují.

## **11.6 Vztah AP a rodina**

Asistentky tuto oblast berou jako stěžejní. Mají různorodé zkušenosti, pozitivní i negativní. Pokud ovšem spolupráce probíhá, přínos z toho má zejména daný žák, což je to zásadní. Ve všech rozhovorech byla úroveň vztahů s rodiči hodnocena za dobrou. Jako vysvětlení ve dvou případech byla zároveň považována velikost školy, jelikož se jednalo



o vesnické školy, kde je vztahová rovina položena osobněji. Celkově se AP domnívají, že dohoda je možná vždy a v konečném důsledku spolupráce probíhá nejmaximálněji, jak může. Aktivita rodičů je dle vzorku AP nejzásadnější a ovlivňuje další působení zcela zásadně. Toto tvrzení asistentky z mimopražské ZŠ dokládá zmíněné: *„Za nejzásadnější považují spolupráci s rodiči dítěte. Pokud totiž není podpora ze všech stran, je to špatné. Nestačí pouze podpora ze strany učitelů, AP, spolužáků, ale hlavně dítě musí cítit podporu a zájem rodiny“* (8AP). Prostředky komunikace jsou variabilní a vzájemně se prolínají. Jedná se převážně o osobní kontakt v podobě formálních schůzek i neformálního setkání, zapisování informací pro rodiče do příslušného zápisníku, telefonický kontakt i e-maily.

## 12 Porovnání

V této části se pokusím shrnout poznatky z vykonaných rozhovorů na obou sledovaných typech škol, integračních i inkluzivních. Jsem si vědoma, že ačkoliv jsem se snažila obsáhnout různé školy- vesnické i městské, soukromé i veřejné, školy zahrnující pouze první stupeň základního vzdělávání i školy zajišťující celou devítiletou docházku, jsou získané poznatky demonstrativní. Nedají se z důvodu malého počtu respondentů globálně hodnotit. Vzorek dotazovaných pro vykonání rozhovoru týkajícího se role asistentů pedagoga se mi nepodařilo porovnávat z genderového hlediska. Všechny vykonané rozhovory byly s ženami. Během shánění reprezentativního vzorku jsem oslovila rovněž i muže, avšak ke konkrétnímu setkání později nedošlo. Obecně se dá říci, že na této pozici působí mnohem více žen než mužů. Školy, které jsem později navštívila, byly toho důkazem. Doba působení oslovených žen na pozici AP byla u inkluzivních škol delší než u integračních. U škol s integrací byla tato pozice pro asistentky pedagoga ve větším měřítku nová, seznamovaly se s chodem školy a rolí AP. Výběr osob, s nimiž jsem vykonávala rozhovor, byl náhodný. Jsem si vědoma, že se nedá na základě těchto údajů vyvozovat objektivní závěry. Pro získání věrohodnějších statistik by bylo nutné, aby se výzkum zaměřil na mnohem větší vzorek, nejlépe by se jednalo o dlouhodobější výzkum. Vhodné by bylo vykonat v určitém intervalu více rozhovorů s konkrétním AP, případně porovnávat jejich tvrzení a pojetí své role s rozhovory s vedením či dalšími pracovníky a žáky školy. Tím by se zajistila vyšší míra věrohodnosti a možnosti porovnávat roli AP z více hledisek. V této části práce se pokusím shrnout postřehy z rozhovorů s AP. Nechystám se již zabývat zcela všemi sledovanými tématy, avšak ráda bych se zde soustředila na porovnání a shrnutí postřehů, které mnou byly v rámci obou sledovaných skupin AP zpozorovány. Názory na mnohé oblasti práce AP se v obou skupinách shodovaly a nebyly patrné velké rozdíly. Zaměřím se i na jednotlivosti, u nichž se drobné nuance nalézt daly. Uvědomuji si ovšem, že rozdílnost je ovlivněna četnými faktory. Může být určena osobnostními charakteristikami vybraného vzorku AP, ovlivněna linií mnou zadaných a sledovaných témat a mnohým dalším. Z toho hlediska nelze nalézt jednoznačný rozdíl v pojetí role AP mezi školami s integrací a školami hlásícími se k inkluzi. Práci se snažím zaměřit spíše na poznávání a prohloubení dané problematiky.

## 12.1 Vztah AP a vedení školy

Na základě zpracovaných údajů, které jsem získala v rámci všech oslovených škol, se prokázala podstatnost kladného vztahu asistentů pedagoga a všech zaměstnanců školy s jejím vedením. Případná vstřícnost/nevstřícnost zásadně ovlivňuje celkové klima školy. Ukázalo se, že vstřícné přijetí vedením školy a nastavení vhodných podmínek pro vykonávání činnosti asistenta pedagoga ve velké míře ovlivňují celkovou profesní i osobní spokojenost osob pracujících na této pozici.

Základním problémem, který vyvstal téměř ve všech rozhovorech, bylo finanční ohodnocení AP. Názor většiny oslovených je takový, že jejich vykonávaná profese je ve velké míře podhodnocena a mnozí asistenti pedagoga, nejen mnou oslovené asistentky, jsou nuceni vykonávat i jiné činnosti ve škole (práce na pozici vychovatelky ve školní družině, práce ve školní kuchyni apod.).

K celkové spokojenosti přispívá účast AP na školních aktivitách i zapojení se do pedagogického sboru. Prostředkem k tomu se zdá být i společná přítomnost na pedagogických poradách. AP ze škol zapojených do projektu Férová škola se k této oblasti vyjadřovaly přirozeněji. Svou přítomnost na setkáních pedagogů většina hodnotila pozitivně a zcela přirozeně. U škol s integrací jsem se v hojnějším počtu setkala s nejistotou, co se týká přítomnosti na pedagogických poradách. AP se sice mnohdy účastní porad, ale vedení to po nich nevyžaduje, případně si asistentky pedagoga nejsou jisté nebo svou přítomnost nepovažují za nezbytnou.

Zajímavým postřehem v rámci působení AP na škole se zdá být jejich postoj k poradenským pracovníkům. Svou spolupráci se školním speciálním pedagogem popsaly a kladly na ni důraz téměř všechny asistentky pedagoga ze škol s integrací, avšak u druhé skupiny asistentek ji zmínila pouze jedna. V ostatních školách se buď speciální pedagog nevyskytuje, nebo jeho důležitost není vnímána tak zásadně.

## 12.2 Vztah AP a další AP působící na stejné ZŠ

Vztahová situace v rámci stejné profese asistentů pedagoga na vybraných školách se projevovala vstřícným přístupem, vzájemnou podporou a celkovým dobrým klimatem. Na

všech sledovaných základních školách působí více AP, nejčastěji v rámci jednotlivců. Osobní setkání jsou tudíž běžná. U obou sledovaných skupin škol jsem se v jednom případě setkala s odlišnou praxí, kde vzájemná spolupráce mezi AP příliš nefunguje. Vždy se jednalo o školy, kde se zároveň objevovaly drobné problémy či skepse i v jiném ohledu, například v pocitu zařazenosti do pedagogického týmu, nebo ve spolupráci s vedením. Před samotnou realizací praxe jsem očekávala, že tato vztahová oblast bude u oslovených AP jednou ze zásadních. Výsledky výzkumu ukazují, že sice AP považují vzájemnou spolupráci, předávání si zkušeností a materiálů za podstatné, z pohledu obsáhlosti bylo však toto téma jedním z nejméně frekventovaných ve všech rozhovorech, nezávisle na typu škol.

### **12.3 Vztah AP a kmenový pedagog, další pedagogové na škole**

Výzkumu se účastnily převážně asistentky pedagoga, které působí na prvním stupni ZŠ, některé fungují i ve vyšších ročnících. Tím je vztah mezi pedagogem a AP ovlivněn, jelikož se na druhém stupni učitelé ve výuce střídají, tudíž i vztahová rovina bude odlišná od nižších ročníků. Podstatným tématem byla oblast přípravy materiálů na výuku. Vzájemná funkční konzultace všeho potřebného probíhala v obou typech škol bez výjimky, to je vůbec podmínkou pro to, aby AP mohl ve třídě působit. V integračních školách se objevila častější praxe, kdy zejména učitel připravuje materiály a provádí úpravy cvičení k výuce pro dítě se SVP, a to i na prvním stupni základních škol. Oproti tomu ve školách hlásících se k inkluzi tato činnost spadá převážně do kompetence AP. Celkové ladění mi v tomto ohledu přišlo pozitivnější právě u nich, jelikož tato praxe byla popisována jako prostředek k větší angažovanosti a funkčnímu zapojení AP ve třídě. U obou sledovaných skupin škol však pozitivní hodnocení vzájemné spolupráce převažovalo nad negativním. Dotazované shodně připouštěly, že velký vliv má konkrétní osobnost člověka, pedagoga i AP. Ta ovlivňuje následnou komunikaci a celkovou společnou činnost. Výše popsané postřehy by se daly shrnout výpovědí jedné z asistentek pedagoga: „*Tak jak si člověk sedne s člověkem, musí si pedagog sednout s AP*“ (4AP).

## **12.4 Vztah AP a žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Hlavním důvodem, proč má AP na školách své místo, je žák. Název profese naznačuje, že je asistent ve třídě zejména pro podporu pedagoga. Avšak z jakého důvodu působí učitel ve třídách? Kvůli žákům. U obou typů škol svou roli AP hodnotí pozitivně a vnímají tuto pozici ve třídě za nepostradatelnou pro optimální vývoj žáka/žáků se SVP. Integrační školy disponovaly zejména zkušeností, kdy AP působí u jednoho konkrétního žáka. To nevylučuje, že by asistentky nepomáhaly i kolektivu. U druhé skupiny sledovaných škol působil AP i u dvou žáků, v jedné případě dokonce u 4 svěřených žáků v rámci jedné třídy. Obě sledované skupiny AP považují vedení žáka k samostatnosti za hlavní faktor a to i přes to, že s ním mnohdy kooperují ve vybraných hodinách nebo během celodenního vyučování přímo ve stejné lavici. Ve školách s integrací jsem se častěji setkávala se vzdálenějším umístěním AP během vyučování. Asistenti pedagoga zde například sedávají v zadní samostatné lavici, odkud jsou případně schopni poskytnout pomoc.

## **12.5 Vztah AP a ostatní žáci ve třídě**

Vztahová oblast mezi AP a ostatními žáky ve třídě je ovlivněna mnoha faktory, jako je počet žáků, osobnostní rysy učitele, asistenta pedagoga i samotných žáků, vnímání žáka se SVP kolektivem, projevy žáka, předchozí zkušenosti všech zúčastněných i celkové ladění školy. Při porovnávání vztahu mezi AP a celým kolektivem jsem se zaměřovala na vnímání AP ostatními žáky a na to, jak spolupráce probíhá. Na základě vyhodnocení rozhovorů se ukázalo, že ve školách zapojených do projektu Férová škola se asistentky pedagoga ve všech případech snaží být příležitostně nápomocny všem, kteří vykazují potřebu dopomoci. U škol s integrací jsem se častěji setkala s praxí, kdy AP věnuje veškerou pozornost přidělenému žákovi, avšak i zde se promítlo, že v případě potřeby by byly asistentky připraveny pomoci všem.

Počty žáků na jednu třídu se odvíjely od toho, zda se škola nachází v Praze, či se jedná o menší spádovou ZŠ. V průměru obě sledované skupiny disponovaly jak sníženým počtem žáků ve třídách, tak běžným počtem či dokonce maximálním limitním. Školy férové či s tímto projektem svázané byly charakteristické do určité míry odlišným

postavením AP ve třídě. V těchto třídách byly asistentky pedagoga více vnímány jako autorita-učitel, kdežto u škol s integrací se vztah mezi AP a žáky přibližoval více vztahu kamarádkému. Asistentky pedagoga upozorňovaly, že tento vztah má tendenci být osobnější a důvěrnější než vztah mezi žáky a pedagogem.

## **12.6 Vztah AP a rodina**

Tato oblast prokázala, jak podstatný vliv má angažovanost rodičů. Škola nabízí všem stejné možnosti spolupráce, avšak do jaké míry bude využita, závisí od rodinných příslušníků. Všechny asistentky se názorově shodovaly, že se setkaly s dobrou i horší praxí. Vliv aktivity rodičů na vývoji dítěte vyzdvihovaly všechny asistentky pedagoga ze škol férových a jedna ze škol integračních. V konečném soudu AP považují kooperaci za dostačující v závislosti na možnostech všech zúčastněných. Prostředky komunikace byly obdobné. Nejoblíbenějším a zároveň nejefektivnějším bývá v praxi AP zejména osobní setkání doplněné pravidelným telefonním či e-mailovým kontaktem. Využívání komunikace přes deníček, který slouží k rychlému předávání informací, se stal taktéž funkčním prostředkem pro výměnu informací na této vztahové úrovni.

### 13 Závěr šetření

Výzkum se zabýval pozicí asistentů pedagoga na pražských i mimopražských základních školách. Prioritou ve sledování byla vztahová rovina asistentů pedagoga s dalšími osobami, které jsou s nimi v pracovním kontaktu (vedení školy, pedagogové, další asistenti pedagoga, žák/žáci se SVP, ostatní žáci a rodiny žáků).

Mezi čteně diskutovaná témata patřila během rozhovorů potřeba ujasnění si své vlastní role zejména při zahajování práce na školách. Začátek je považován za zásadní, kdy je nutné nalézt správnou cestu k dotyčnému žákovi nebo žákům a následně vyvážit podporu, zhodnotit priority ve vzdělávání jedince. Dle oslovených AP je za základ považováno nalezení střední cesty- žákům neposkytovat málo ani přespříliš podpory, najít hranici, kam až pomoci. Při práci se žáky jsou důležitými vlastnostmi ráznost i nekompromisnost společně s empatickým cítěním. Přiznání si reality a možností jedince bývá podle dotazovaných velmi těžké v jistých případech, ale podstatné pro ochranu vlastní profesionality a vnitřních pocitů.

Asistentky v souhrnu považovaly všechny vztahové roviny za zásadní, vyzdvihován byl zejména vzájemný vztah s rodiči žáků se SVP. Optimální nastavení spolupráce s rodiči bývá v praxi klíčové. Smysluplnost práce byla ve všech rozhovorech s asistentkami pedagoga považována za zásadní faktor pro fungování na dané pozici. Radost z práce a jisté naplnění životního poslání se chápaly za hlavní důvody vykonávání této profese. Potěšení asistentům pedagoga přinášelo zjištění, jak žák/žáci s podporou rychle dělají pokroky, které dříve bez AP nebyly docíleny. Neopomíjeným poznatkem, který asistenty těší, je, jak kolektiv dokáže vnímat postižení či znevýhodnění naprosto přirozeně.

## 14 Závěr

Předkládaná závěrečná práce se zabývala rolí asistentů pedagoga v prostředí současných běžných základních škol. Pro vyrovnávání příležitostí a šancí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné nastavit legislativní podmínky a optimální spoluúčast složek působících při vzdělávání zmíněných žáků. Na základě odborné literatury byly v teoretické části srovnávány názory autorů na oblast integrovaného i inkluzivního vzdělávání. Ty nabízejí a zajišťují rovné příležitosti pro všechny žáky dle zohlednění individuálních potřeb. Bylo zjištěno, že pevná hranice mezi integrací a inkluzí není striktně nastavena a názorová nejednoznačnost přetrvává. Podstatným znakem rozdílnosti je inkluzivní nastavení rovnosti všech vzdělávaných a celková změna školní atmosféry.

Pozice asistenta pedagoga je v českém zákonodárství ukotvena v několika zákonech a vyhláškách. Mezi nejpodstatnější, se kterými se operuje, patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novel a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Autoři zabývající se problematikou pedagogického asistenta ve školách shodně udávají nejzákladnější požadavek pro vykonávání této profese- potřeba týmové spolupráce a uznání a pochopení této pozice okolím.

V praktické části jsem sledovala základní školy, kde probíhá integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a školy, které se zapojily do projektu Ligy lidských práv s názvem Férová škola. Výzkum blíže sledoval vztahové roviny v oblasti působnosti asistentů pedagoga v jednotlivých typech vzdělávání, které otevírají tuto problematiku širší veřejnosti. Na základě poznatků, získaných prostřednictvím semistrukturovaného dotazování deseti asistentů pedagoga, došlo k četným zjištěním a objevily se nové výzkumné otázky.

Cíl práce byl splněn. Výzkumem se dosáhlo zjištění, že role asistentů pedagoga na základních školách je z jejich strany vnímána za nepostradatelnou a podstatnou pro optimální vývoj žáka/žáků se SVP. Všechny vztahové oblasti, které se sledovaly, byly z hlediska funkčnosti vzájemné kooperace hodnoceny za zásadní. Pro osobní i profesní spokojenost asistentů pedagoga bylo vyzdvíženo kladné přijetí role AP samotným vedením školy. Pro rozvoj žáka/žáků se za nejzásadnější oblast považuje vztah asistentů pedagoga



s rodiči/zákonnými zástupci. Mezi základní negativa pozice asistentů pedagoga, na které výzkum narazil, je finanční ohodnocení profese. Získané údaje budou předány konkrétním asistentům pedagoga a základním školám, s nimiž výzkum pracoval. Práce by mohla být přínosem, vzhledem k cenným informacím a zkušenostem dotázaných asistentek pedagoga, pro další asistenty pedagoga, pedagogy, kteří pracují ve školách s dětmi se SPU i pro vedení škol, kde tato praxe probíhá. Dále by mohla být vhodná pro nastávající asistenty pedagoga, kterým by pomohla k otevření problematiky vztahů ve školním prostředí. Domnívám se, že pro zasazení pozice asistentů pedagoga by ve školní praxi bylo užitečné bližší přiblížení role asistentů pedagoga samotným pedagogům v podobě odborných školení či evaluací. To by mohlo být prostředkem pro zvýšení angažovanosti asistentů pedagoga a jejich vyšší míře spokojenosti na této pozici. Prostřednictvím práce byla zdůrazněna důležitost propojenosti všech složek v oblasti vzdělávání dětí se SPU, kde kooperuje asistent pedagoga, a rovnocenná spolupráce všech odborníků s rodinami žáků. Vztahová oblast ve školství by se měla i nadále podrobovat výzkumnému šetření. Za zásadní vnímám vztah pedagogických pracovníků s rodinami žáků, tuto oblast bych doporučila k užšímu zaměření výzkumů, jelikož ji považuji, v návaznosti na zkušenosti dotázaných asistentek pedagoga, za klíčovou.

V závislosti na připravované novele školského zákona by mým doporučením bylo užší zaměření speciální pedagogiky a teorie s ní spojené na oblast žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na hraniční skupinu dětí vyžadující vyšší míru pozornosti ze strany pedagogů/asistentů pedagoga pro zapojení se do běžného vzdělávacího proudu. Výzkum prokázal důležitost profese asistentů pedagoga na běžných základních školách, která je čím dál více využívána. Téma práce je tudíž vysoce aktuální. Jedním z hlavních nabytých poznatků je nutnost zkvalitňování vnějších podmínek pro působení asistentů pedagoga.

## 15 Seznam použitých informačních zdrojů

### 15.1 Použitá literatura

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Stanislav Juhaňák- TRITON, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vydání druhé. Brno: Paido, 2007. 237 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

ČERMÁK, M., P. ŠPONDROVÁ et al. *Jak se stát fěrovou školou I*. Vydání druhé. Brno: Liga lidských práv, 2010. 53 s. ISBN 978-80-903473-8-0.

DANIELS, Harry a Phillip GARNER. *Inclusive Education, Supporting Inclusion in Education systems*. London: Kogan Page, 1999. 265 s. ISBN 0 74942237 8.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Vydání druhé. Praha: Abraka-Dabra, s.r.o . 2012. 166 s.

KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. 151 s. ISBN 80-7178-032-4.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Vydání třetí. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 816 s.

KOCUROVÁ, Marie et al. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 288 s. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Zbyněk et al. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o .p.s., 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Z., K. LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. 82 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 186 s. ISBN 978-80-210-6221-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

REJMAN, Ladislav. *Slovník cizích slov*. Vydání druhé. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 416 s.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Integrace- znamení doby*. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. 214 s. ISBN 80-7184-691-0.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA Milan et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, Marie. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

## **15.2 Elektronické zdroje**

ČERMÁK, Michal a Pavla ŠPONDROVÁ. *Férová škola nediskriminuje* [online]. Brno: Liga lidských práv, 2007 [cit. 2015-03-23]. ISBN 978-80-903473-3-5. Dostupné z: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/ferova\\_skola\\_nediskriminuje.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/ferova_skola_nediskriminuje.pdf)

Informace o asistentech pedagoga: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Česká republika, 2007 [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-o-asistentech-pedagoga>

ŠVANCAR, Radmil. Nejasná budoucnost speciálního vzdělávání. *Učitelské noviny* [online]. 2013, č. 14 [cit. 2015-03-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7226>

ZÁHUMENSKÝ, David. Bojujeme proti blbě náladě už deset let. *EXTRA ligové noviny* [online]. Brno: Liga lidských práv, 2012, č. 6, s. 2-3 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.yumpu.com/cs/document/view/10930709/extra-ligove-noviny-cislo-6-leto-2012-10-let-ligy-10-let-blize-spravedlnosti>

### 15.3 Citovaná legislativa

Česká republika. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Sbírka zákonů ČR*. 2004, č. 561/2004 Sb., 190/2004. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Česká republika. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2004, 563/2004 Sb., 190/2004. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Česká republika. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2009, 49/2009 Sb., 17/2009. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-49>

Česká republika. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2005, 73/2005 Sb., 20/2005. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Česká republika. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů ČR*. 1997, 127/1997 Sb., 44/1997. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>

Česká republika. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. In: *Sbírka zákonů ČR*. 1991, 291/1991 Sb., 53/1991. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>

Česká republika. Zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství. In: *Sbírka zákonů ČR*. 1990, 564/1990 Sb., 91/1990. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564>

## 16 Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
AP	Asistent pedagoga
ČNR	Česká národní rada
ČR	Česká republika
IVP	Individuálně vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola